

MÁRCIO JACOMETTI

**INFLUÊNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL
E DAS DEPENDÊNCIAS DE PODER SOBRE OS
OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA UNIDADE
DE CURITIBA DO CEFET-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em
Administração do Setor de Ciências Sociais Aplicadas

da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis L. Machado-da-Silva

**CURITIBA
2002**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INFLUÊNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL
E DAS DEPENDÊNCIAS DE PODER SOBRE OS
OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA UNIDADE
DE CURITIBA DO CEFET-PR**

MÁRCIO JACOMETTI

CURITIBA

2002

MÁRCIO JACOMETTI

**INFLUÊNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL
E DAS DEPENDÊNCIAS DE PODER SOBRE OS
OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA UNIDADE
DE CURITIBA DO CEFET-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em
Administração do Setor de Ciências Sociais Aplicadas

da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis L. Machado-da-Silva

CURITIBA

2002

“O homem erudito é um descobridor de fatos que já existem – mas o homem sábio é um criador de valores que não existem e que ele faz existir”.

Albert Einstein

À minha amada esposa *Giselle de Assis Jacometti* que suportou a distância e me apoiou em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às seguintes pessoas e organizações que contribuíram para a realização desta pesquisa:

- Em especial ao Prof. Dr. Clóvis Luiz Machado-da-Silva, orientador da presente dissertação, pelas aulas, orientações e ensinamentos essenciais para a realização da pesquisa;
- Aos Professores Doutores Sérgio Bulgacov e Valéria Silva da Fonseca, pelas sugestões e participação na Banca Examinadora do Projeto de Pesquisa;
- Ao Prof. Dr. Pedro José Steiner Neto, pelo auxílio na revisão dos instrumentos de coleta de dados e no tratamento dos dados da pesquisa;
- Ao Prof. Dr. Agostinho Baldin, pelo valioso trabalho de revisão vernácula da dissertação;
- Ao Prof. Dr. Eden Januário Netto, Diretor-Geral do Sistema Cefet-PR, pela autorização concedida para a realização da pesquisa;
- Ao Sr. Rodrigo Deren Destefani, servidor da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, pela atenção que me dispensou no fornecimento de documentos essenciais à pesquisa;
- À Diretoria da Unidade de Cornélio Procopio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, pelos dois anos de afastamento concedidos, sem o qual este estudo não teria sido possível;
- Aos Professores Hélio Saito, Ivo Aparecido Goulart, Jorge Alberto Martins e José Rodrigues Vizoso Júnior, por terem assumido minhas aulas de Física durante a minha ausência;
- Aos Professores, Funcionários e Coordenação do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (CEPPAD) da Universidade Federal do Paraná;

- Aos Servidores da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, que contribuíram de alguma forma para a concretização da presente pesquisa;
- Ao amigo Francis Kanashiro Meneghetti, pela convivência, paciência e sugestões durante o período da pesquisa;
- Aos companheiros de Mestrado pela convivência harmoniosa que possibilitou o intercâmbio de experiências e informações relevantes ao desenvolvimento do espírito científico e o gosto pela pesquisa;
- Aos bibliotecários da UFPR, em especial Raquel Jordão, que facilitaram o acesso a livros e artigos diversos;
- Às secretárias Adélia, Leila e Nara do CEPPAD, pelo valoroso apoio prestado durante todo o Curso;
- Aos meus pais Cyro e Josepha, que sempre acreditaram em minhas potencialidades e me incentivaram para concluir mais esta jornada;
- Aos familiares e amigos que me ouviram pacientemente e me incentivaram nos momentos mais difíceis;
- E a todos aqueles que, de uma forma direta ou indireta, colaboraram para que este estudo fosse concretizado.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS	<i>ix</i>
LISTA DE QUADROS	<i>x</i>
LISTA DE TABELAS	<i>xii</i>
RESUMO	<i>xiii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>xiv</i>
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Formulação do Problema de Pesquisa	02
1.2 Definição dos Objetivos da Pesquisa	02
1.2.1 Objetivo geral	02
1.2.2 Objetivos específicos	02
1.3 Justificativas Teórica e Prática	03
1.4 Estrutura da Dissertação	05
2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA	06
2.1 Cultura Organizacional	06
2.2 Dependências de Poder	16
2.3 Objetivos	24
2.4 Estratégias	32
2.5 Pressões do Contexto Ambiental, Cultura Organizacional, Dependências de Poder, Objetivos e Estratégias nas Organizações de Ensino Superior	39
2.5.1 Ambiente e organizações	47
2.5.2 Contribuições da Teoria Institucional	48
2.5.3 Dimensões ambientais: institucional e técnica	50
3 METODOLOGIA	54
3.1 Especificação do Problema	55
3.1.1 Perguntas de pesquisa	55
3.1.2 Apresentação das categorias analíticas	55
3.1.3 Definição constitutiva (DC) e operacional (DO) das categorias analíticas	56
3.1.4 Definição constitutiva de outros termos relevantes	59
3.2 Delimitação e <i>Design</i> da Pesquisa	60

3.2.1 Delineamento de pesquisa	60
3.2.2 População	62
3.2.3 Coleta de dados	63
3.2.4 Facilidades e dificuldades na coleta de dados	66
3.2.5 Tratamento e análise dos dados	67
3.2.6 Limitações da pesquisa	71
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1 Aspectos Ambientais: Políticas Educacionais para o Ensino Profissional	73
4.2 Caracterização da Instituição Pesquisada	83
4.2.1 Breve histórico do Cefet-PR	85
4.3 Crenças/Valores na Unidade de Curitiba do Cefet-PR	88
4.4 Interesses na Unidade de Curitiba do Cefet-PR	115
4.5 Objetivos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	133
4.5.1 Relação entre o conjunto de objetivos de produção e a configuração de crenças/valores e interesses	133
4.5.2 Relação entre o conjunto de objetivos do produto final e a configuração de crenças/valores e interesses	141
4.5.3 Relação entre o conjunto de objetivos societais e a configuração de crenças/valores e interesses	149
4.5.4 Relação entre o conjunto de objetivos sistêmicos e a configuração de crenças/valores e interesses	152
4.5.5 Relação entre o conjunto de objetivos derivados e a configuração de crenças/valores e interesses	160
4.6 Estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	166
4.6.1 Relação entre as estratégias de recursos e a configuração de crenças/ valores e interesses	167
4.6.1.1 Estratégias de recursos materiais	167
4.6.1.2 Estratégias de recursos humanos	175
4.6.1.3 Estratégias de recursos tecnológicos	187
4.6.1.4 Estratégias de recursos financeiros	193
4.6.2 Relação entre as estratégias de produtos e a configuração de crenças/ valores e interesses	202

4.6.3 Relação entre as estratégias de mercados e a configuração de crenças/ valores e interesses	217
4.7 Contexto Ambiental no Período de 1996 a 2001: Crenças/Valores, Interesses, Objetivos e Estratégias	231
4.7.1 Mudanças impostas pela legislação	233
4.7.2 A reestruturação administrativa da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	245
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	260
SUMÁRIO DOS ANEXOS	285

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comparação do Processo de Interação e de Integração entre Instituições	92
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Educação Profissional de Nível Tecnológico no Brasil, em 1999	80
Gráfico 2: Quantidade de Treinamentos Realizados por Área na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1996 a 2000	107
Gráfico 3: Custos com Treinamento Interno na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2000	116
Gráfico 4: Quantidade de Treinamentos Internos para Docentes, Técnicos-Administrativos, Alunos, Bolsistas e Estagiários, de 1996 a 2000	172
Gráfico 5: Quantidade de Servidores Treinados na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2000	172
Gráfico 6: Quantidade de Alunos em Cursos de Mestrado da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2001	213
Gráfico 7: Quantidade de Alunos Matriculados por Nível de Ensino na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2001	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia de Objetivos	25
Quadro 2: Pilares Institucionais e suas Ênfases	49
Quadro 3: Influência dos Ambientes Técnico e Institucional por Setor de Atividade	50
Quadro 4: Diferenças Essenciais entre Análise Documental e Análise de Conteúdo	67
Quadro 5: Intensidade de Importância Relativa das Crenças/Valores para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	88
Quadro 6: Acepções das Crenças/Valores, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	94
Quadro 7: Intensidade de Importância Relativa dos Interesses para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	114
Quadro 8: Acepções dos Interesses segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	122
Quadro 9: Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos de Produção para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	131
Quadro 10: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos de Produção, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	133
Quadro 11: Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos do Produto Final para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	138
Quadro 12: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos do Produto Final, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	140
Quadro 13: Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos Societais para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	144
Quadro 14: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos Societais, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	145
Quadro 15: Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos Sistêmicos para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	147
Quadro 16: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos Sistêmicos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	150
Quadro 17: Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos Derivados para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	154

Quadro 18: Influência das Crenças/Valores e dos Interesses sobre os Objetivos	
Derivados, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	156
Quadro 19: Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Materiais	
para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	161
Quadro 20: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos	
Materiais, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	165
Quadro 21: Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Humanos	
para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	169
Quadro 22: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos	
Humanos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	176
Quadro 23: Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Tecnológicos	
para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	180
Quadro 24: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos	
Tecnológicos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	182
Quadro 25: Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Financeiros	
para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	185
Quadro 26: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos	
Financeiros, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	191
Quadro 27: Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Produtos para os	
Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	195
Quadro 28: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Produtos,	
segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	202
Quadro 29: Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Mercados para os	
Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	209
Quadro 30: Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Mercados,	
segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático	216
Quadro 31: Crenças/Valores e Interesses de Maior Importância Relativa para os	
Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do	
Cefet-PR	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Instituições por Nível de Educação Profissional no Brasil, em 1999	78
Tabela 2: Quantidade de Servidores da Unidade de Curitiba do Cefet-PR por Categoria Profissional	83
Tabela 3: Outros Membros que Compõem a Comunidade Cefetiana da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	83
Tabela 4: Dados sobre a Quantidade de Alunos por Nível de Ensino da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, em 1996 e em 2001	97
Tabela 5: Quantidade de Alunos Formados na Unidade de Curitiba do Cefet-PR por Semestre, de 1997 a 2000	137
Tabela 6: Dados sobre o Crescimento da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1996 a 2001	161
Tabela 7: Rateio dos Recursos Oriundos do Tesouro, de 1997 a 2001	187
Tabela 8: Recursos da Funcefet-PR da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1998 a 2001	187
Tabela 9: Percentuais de Alocação de Recursos Propostos à Diretoria da Unidade de Curitiba e suas Gerências	190
Tabela 10: Percentual Médio de Isenções da Contribuição Discente, de 1998 a 2000	193
Tabela 11: Ofertas de Emprego por Aluno Formado na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2000	200
Tabela 12: Quantidade Alunos Matriculados por Modalidade de Ensino na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2001	214
Tabela 13: Relação Candidato por Vaga no Ensino Médio da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1998 a 2002	221

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar quais crenças/valores e interesses influenciaram os objetivos e as estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, diante das mudanças na política da educação profissional brasileira, no período de 1996 a 2001. O trabalho utilizou como método o estudo de caso simples, sendo que os dados secundários foram obtidos por meio de consulta a documentos diversos e os dados primários mediante observação não-participante e entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização. A análise dos dados basicamente emprega procedimentos descritivo-qualitativos, tendo sido realizada uma análise de congruência entre os dois grupos de dirigentes investigados, que contou com o auxílio de uma análise quantitativa para definir o grau de importância relativo dos itens das categorias analíticas identificadas para cada um dos grupos. Tal análise avaliou a mediana das notas atribuídas pelos dirigentes aos atributos das categorias analíticas investigadas, tendo sido aplicado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas. Ao longo do trabalho, as relações entre as crenças/valores e interesses com os objetivos e as estratégias são descritas conforme estas categorias analíticas dependentes são classificadas. Os resultados obtidos permitiram concluir que crenças/valores e interesses de maior importância relativa influenciaram objetivos e estratégias também considerados de maior importância relativa pelos grupos. E, por outro lado, crenças/valores e interesses de menor importância relativa influenciaram objetivos e estratégias com esse grau de importância. Ficou caracterizado que existem diferenças entre a importância atribuída pelos dois grupos de dirigentes com relação às crenças/valores e interesses identificados, explicando os diferentes posicionamentos dos dois grupos diante das mesmas pressões ambientais. Em face dessa aparente falta de consenso, concluiu-se que diferentes crenças/valores e interesses podem estar influenciando os mesmos objetivos e estratégias, segundo cada um dos grupos. As análises indicaram que a natureza dessa incongruência decorre de diferentes interpretações do contexto em que se insere a organização, no período delimitado pelo estudo. Por outro lado, quando ocorreu congruência, esta se justificou, principalmente, em função de interesses comuns dos grupos na busca de objetivos de formação profissional e de carreira. A pesquisa demonstrou que, o impacto do ambiente sobre uma organização não ocorre de forma direta e homogênea, mas é percebido seletivamente e interpretado com base em padrões simbólicos compartilhados e em interesses comuns aos grupos internos da organização.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify which beliefs/values and interests were influence the objectives and the strategies of the Unidade de Curitiba do Cefet-PR, facing the changes of the Brazilian professional education politics within the period of 1996-2001. The work used the study of simple case method, since the secondary data were gotten by means of diverse documents consultation and the primary data by means of non-participant comment and half-structuralized interviews with the managers of the strategic and tactical levels of the organization. The analysis of the data basically uses descriptive-qualitative procedures, having been carried out a congruence analysis between the two groups of investigated managers, and it was supported by a quantitative analysis in order to define the relative degree of importance of items of the analytic categories identified for each one of the groups. Such analysis evaluated the medium of notes attributed for the managers to the attributes of the investigated analytic categories, having been applied the non-parametric test of Mann-Whitney for the medium. During the research, it is described the relations between beliefs/values and interests with the objectives and strategies according to such dependent analytic categories are classified. Given the results obtained, it's possible to conclude that beliefs/values and interests of bigger relative importance were influence objectives and strategies also considered of bigger relative importance for the groups. On the other hand, beliefs/values and interests of lesser relative importance were influence objectives and strategies with the same degree of importance. It was characterized that there are differences between the importance attributed for the two groups of managers in relation to the beliefs/values and interests identified, by explaining the different positionings of the two groups facing the same environmental pressures. Due to this apparent lack of consensus, it was concluded that different beliefs/values and interests might be influencing the same objectives and strategies, according to each one of the groups. The analyses have indicated that the nature of such incongruence comes from different interpretations of the context where the organization is concerned, within the delimited period for the study. Therefore, when congruence occurred, it was justified, mainly, in function of common interests of the groups in the search for objectives of professional formation and career. The research demonstrated that the impact of the environment over an organization doesn't occur on a direct and homogeneous form, but it is perceived selectively and interpreted on the basis of shared symbolic standards as well as common interests to the internal groups of the organization.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente acadêmico envolve uma complexa rede de relações que merece ser cuidadosamente investigada. A estrutura organizacional acadêmica, assim como de outras organizações, está sujeita às influências ocasionadas pelas rápidas transformações sociais e econômicas do mundo contemporâneo. A nova ordem mundial exige uma nova e diferenciada atuação profissional. Para responder a esse processo é necessário inovação, uma vez que as transformações são conseqüências naturais de mudança de formas de pensar vigentes.

A estrutura organizacional acadêmica, segundo Mintzberg (1985), de certa forma, proporciona a formação de subculturas diversificadas com crenças/valores e interesses muitas vezes distintos, com divisões departamentais e a criação de lideranças formais, que acabam reforçando o comportamento de buscar a satisfação de interesses de alguns grupos em detrimento, muitas vezes, das necessidades da própria organização.

Este posicionamento diversificado entre grupos origina conflitos de interesses que se caracterizam por choques de objetivos ou de estratégias. Em muitas situações, em que os objetivos não são conflitantes, podem ocorrer divergências entre as estratégias adotadas pelos grupos. A presente discussão envolve todas as atividades acadêmicas que estão subjacentes aos conflitos de interesses e à associação destas atividades com crenças arraigadas e valores cristalizados. Propostas modernizantes de administração do ensino muitas vezes esbarram na configuração das dependências de poder e são vistas como ameaças à tradição cultural e à autonomia departamental caracteristicamente encontradas nas universidades.

A nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, ao estabelecer maior autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades, proporcionou a emergência de novos interesses e necessidades de âmbito interno de forma a aumentar a dissonância entre os diversos grupos internos das organizações acadêmicas. Além disso, outros fatores externos, como a globalização econômica e as pressões institucionais, vêm contribuindo para diversificar pontos de vista sobre como as coisas devem ser.

Sob esse aspecto, o processo de mudança nas organizações públicas brasileiras contém forte componente de pressão ambiental que se sustenta em premissas econômicas relacionadas à necessidade de padrões adequados de eficiência e eficácia, diante da escassez de recursos (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998b). Além disso, as mudanças legislativas desencadeadas

pela nova LDB, transformaram a educação profissional no Brasil, proporcionando uma série de consequências para a organização pesquisada.

Tais acontecimentos podem interferir na adoção de estratégias, de maneira diferenciada, para os diversos grupos de uma organização, na busca de objetivos, em função de elementos simbólicos e de poder igualmente distintos. É de supor-se também que, em função de interesses comuns, alguns objetivos e estratégias podem se apresentar congruentes para grupos distintos.

A tentativa de mapear este conjunto de crenças/valores associado às atividades acadêmicas, bem como os interesses dos dirigentes dos níveis estratégico e tático existentes em um ambiente acadêmico, interessa a qualquer Instituição de Ensino Superior. Por outro lado, a análise da influência desses fatores como determinantes dos objetivos e das estratégias oferece uma poderosa ferramenta para o entendimento da dinâmica organizacional em instituições de ensino superior.

1.1 Formulação do Problema de Pesquisa

Baseado nesta breve introdução e nas considerações teórico-empíricas e metodológicas das próximas seções, o presente estudo propõe o seguinte problema de pesquisa:

Quais crenças/valores e interesses influenciaram os objetivos e as estratégias adotados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período de 1996 a 2001?

1.2 Definição dos Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Identificar quais crenças/valores e interesses influenciaram os objetivos e as estratégias adotados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período de 1996 a 2001.

1.2.2 Objetivos específicos

- ♦ Identificar as crenças/valores e interesses dos dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em análise;

- ♦ Verificar o grau de congruência das crenças/valores entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em exame;
- ♦ Verificar o grau de congruência dos interesses entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em exame;
- ♦ Identificar os objetivos e as estratégias adotados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em análise;
- ♦ Verificar o grau de congruência entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, com relação a objetivos e estratégias, no período em exame;
- ♦ Verificar a relação entre as crenças/valores e interesses e os objetivos identificados para a Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em exame;
- ♦ Verificar a relação entre as crenças/valores e interesses e as estratégias identificadas para a Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em exame.

1.3 Justificativas Teórica e Prática

Esta investigação se torna relevante, uma vez que pode ser um referencial para diversas Instituições de Ensino Superior, além de proporcionar uma análise organizacional sob a perspectiva simbólico-interpretativa de cultura e das dependências de poder. A identificação da relação entre as crenças/valores e interesses com os objetivos e estratégias de uma instituição dessa natureza possibilita maior compreensão da complexa dinâmica organizacional acadêmica. A linha de pesquisa é consistente, e o interesse pelo tema tem motivado novas investigações nos últimos anos.

Alguns trabalhos, como o de Feuerschütte (1996), que verificou se a cultura organizacional e as dependências de poder atuam como fonte de resistência ou de aceitação a mudanças implementadas no arcabouço estrutural de uma organização do ramo de Informática e o estudo de Crubellate (1998) que abordou a influência da cultura

organizacional e das dependências de poder no tipo de reação de unidades departamentais de uma organização acadêmica diante de um contexto ambiental adverso vivenciado, sinalizam a necessidade de novas pesquisas que investiguem a relação entre essas categorias analíticas.

A obra de Chaffee e Tierney (1988, p. 13) sugere que “estudos de caso são um veículo adequado para analisar instituições de ensino superior como organizações socialmente construídas, pois alcançam o que o antropólogo Geertz (1973) denomina de descrição densa”. A pesquisa dos autores investigou a vida organizacional em sete *campi* universitários norte-americanos, utilizando uma abordagem interpretativista como forma de ir além das diretrizes que influenciam o porquê da cultura e da estratégia.

O corte teórico deste estudo relaciona a perspectiva simbólico-interpretativa de cultura organizacional com a definição de objetivos e estratégias, levando-se em conta as dependências de poder. A abordagem epistemológica é interpretativista, utilizada para identificar crenças/valores, enquanto indicadores da cultura organizacional e interesses, como expressões das dependências de poder, dos grupos de dirigentes da organização, bem como sua influência nos objetivos perseguidos e nas estratégias adotadas.

Trabalhos sobre a influência da cultura organizacional e das dependências de poder no posicionamento estratégico e na definição de objetivos das organizações têm sido pouco abordados. A justificativa prática decorre da necessidade de se mapear esta influência contextualizada em um ambiente organizacional específico, podendo, este mapeamento, ser projetado como referência a outras análises em organizações similares ou mesmo distintas, além de proporcionar à organização investigada um diagnóstico de sua realidade atual para auto-avaliação. Segundo Triviños (1987, p. 111), “(...) aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

O problema de pesquisa, ao ter sido definido em torno de um caso, que se insere na descrição de um cenário caracterizado por relações de poder, oriundas da atuação dos grupos de dirigentes da organização, proporcionou a busca de uma explicação mais fundamentada da dinâmica organizacional acadêmica e, o pesquisador, por já ter vivenciado tal processo, teve boas condições de realizar um trabalho adequado de interpretação da realidade, contribuindo para a construção do conhecimento sobre cultura organizacional, dependências de poder, objetivos e estratégias, bem como para identificar a relação existente entre esses constructos.

1.4 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Na introdução apresentada, estão o tema, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e as justificativas teórica e prática do trabalho.

No segundo capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos e conceituais que fundamentam a proposta dessa pesquisa, a saber: cultura organizacional, dependências de poder, objetivos e estratégias, bem como a relação entre eles no contexto acadêmico.

O terceiro capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo de caso. São apresentadas as perguntas de pesquisa, as categorias analíticas e a definição de outros termos relevantes empregados no escopo da dissertação. Além disso, o capítulo apresenta o delineamento de pesquisa adotado, a descrição da população, a forma como os dados foram coletados, bem como as facilidades e dificuldades para isso. No desfecho do capítulo, estão descritos os tratamentos efetuados sobre os dados e as limitações da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta, em seu início, aspectos ambientais relacionados com a política governamental para a educação profissional e a caracterização da Instituição pesquisada com um breve histórico. Na sequência, é apresentada uma análise descritivo-qualitativa, a partir dos dados coletados, que descreve as diversas crenças/valores, interesses, objetivos e estratégias identificados no contexto da pesquisa, bem como a influência das crenças/valores e interesses sobre os objetivos e estratégias da organização como um todo. A análise apresenta também, com o auxílio de procedimentos quantitativos, a congruência ou incongruência entre os dois grupos de dirigentes investigados, com relação a essas categorias analíticas.

E, finalmente, encerrando a dissertação, apresentam-se as principais conclusões da pesquisa, bem como algumas recomendações e sugestões para os grupos de dirigentes da organização estudada e para a realização de estudos futuros.

2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

A análise organizacional configura-se hoje num campo extremamente fértil, uma vez que proporciona às organizações a possibilidade de uma auto-avaliação mais fundamentada da complexa relação entre os seus atores internos à luz da cultura organizacional e das dependências de poder. Diante dessa necessidade, com que se deparam as organizações de modo geral, é prudente identificar a base fundamental que origina as cenas organizacionais como consequência dos conflitos de interesses, dos objetivos pretendidos e das estratégias adotadas pelos grupos de dirigentes da organização.

A base teórico-empírica, apresentada a seguir, busca fundamentar o estudo proposto e revisar a literatura sobre cultura organizacional, dependências de poder, objetivos e estratégias, através da descrição de várias abordagens e da verificação de como estes tópicos estão intimamente relacionados.

A contextualização dos tópicos mencionados no parágrafo anterior é remetida ao ambiente acadêmico em que se insere a organização, numa breve descrição no final dessa base teórico-empírica.

2.1 Cultura Organizacional

No Brasil, até o final dos anos 80, o tema Cultura Organizacional era tratado de maneira bastante secundária. O material disponível nas bibliotecas restringia-se a poucas publicações estrangeiras e nas Escolas de Administração existia uma tendência de se queimar etapas e incluir temas desenvolvidos em países mais avançados; temas esses nem sempre compatíveis com a nossa realidade mais próxima (Freitas, 1991). A partir desse período, além da obra de Freitas (1991), vários trabalhos foram desenvolvidos, entre eles os de Fleury (1987; 1989), Ferro (1991), Tomei e Braunstein (1993) e Motta e Caldas (1997).

A proliferação de abordagens dessa natureza pode ser justificada pela limitação dos métodos até então utilizados. As pesquisas tradicionais apropriam-se, basicamente, de referenciais mecanicistas, cujo foco de atenção privilegia os atributos objetivos da organização. Os delineamentos dos estudos sob a perspectiva cultural têm a sua origem em conceitos antropológicos e sociológicos, por meio dos quais se procura identificar aspectos da vida social a partir de uma dimensão simbólica (Feuerschütte, 1996).

Smircich (1983) aborda a questão da grande variedade de tratamentos concedidos ao tema, partindo de pressupostos básicos sustentados pelos pesquisadores quanto à organização, cultura e natureza humana. Com base na combinação desses pressupostos, a autora identifica duas tendências predominantes nos estudos sobre cultura organizacional: a primeira trabalha cultura como variável, sendo algo que a organização tem, e a segunda como metáfora, considerando cultura como algo que a organização é, promovendo a visão da organização como formas expressivas e manifestações da inconsciência humana. A vertente que trata a cultura como metáfora baseia-se nos pressupostos da antropologia cultural e é delimitada por três áreas de pesquisa: a perspectiva simbólica, a cognitiva e a estruturalista. Já nos estudos nos quais a cultura é vista como algo que a organização tem, temos duas áreas de pesquisa: uma em que a cultura é uma variável externa, caracterizada pela administração comparativa, e outra em que a cultura é trabalhada como variável interna que sedimenta o conceito de cultura corporativa.

Para Crubellate e Mendes (2000), a adoção da perspectiva de cultura enquanto variável tem limitações teóricas, pois qualificar como cultural apenas os aspectos simbólicos identificados na organização, excluindo-se do conceito de cultura organizacional as manifestações de incoerência, diversidade e divergência dos entendimentos e interpretações, parece, em termos teóricos, impropriedade conceitual e mesmo ética. A expectativa de gerenciamento da cultura nas organizações sugere postura contrária aos pressupostos básicos

que devem nortear a convivência em sociedades democráticas, isto é, a liberdade de pensamento e de expressão.

Com base em Smircich (1983), apresentamos a seguir as intersecções entre a teoria da cultura e a teoria organizacional, evidenciando os cinco temas de pesquisa correntes citados acima: (1) na **perspectiva simbólica**, as organizações são mantidas através de símbolos, como a linguagem, que facilitam a formação de significados e de realidades socialmente construídas. O antropólogo americano Geertz (1973) elaborou, inicialmente, a principal fundamentação conceitual dessa linha; (2) na **perspectiva cognitiva**, a organização é vista como uma rede de significados subjetivos compartilhados, em que a cultura é um sistema de crenças e conhecimentos) formadas que determina regras e maneiras como os seus membros vêem e descrevem o mundo. A etnociência de Goodenough (1971) é um bom exemplo; (3) na **perspectiva estruturalista**, formas e práticas organizacionais são manifestações de processos inconscientes. Segundo Lévi-Strauss (1952), as estruturas resolvem problemas com símbolos, idéias ou categorias aplicadas no mundo social. A estrutura formal é vista como um conjunto de regras e normas que explicam o comportamento em certos contextos; (4) na **perspectiva do gerenciamento comparativo**, a organização é vista como um instrumento social para a realização de tarefas, em que a cultura é tratada como uma variável independente. Em perspectiva macro, a literatura examina o relacionamento entre o contexto cultural e a estrutura organizacional, enquanto numa perspectiva micro, investiga similaridades e diferenças nas atitudes de gerentes de diferentes culturas. O funcionalismo de Malinowski (1945) é o principal representante desta linha de pesquisa; e, por último, (5) a **perspectiva da cultura corporativa**, na qual a organização é considerada um organismo adaptativo ao ambiente que produz bens e serviços e possui artefatos culturais distintos. Embora a organização esteja inserida num contexto cultural mais amplo, ela desenvolve um sistema sócio-cultural interno que pode ser gerenciado. A orientação desta linha de pesquisa é o funcionalismo estrutural de Radcliffe-Brown (1952).

Podemos observar que a corrente funcionalista, de cunho determinista, considera a cultura como ferramenta para administrar, definindo a relação entre eventos culturais como histórias, ritos, linguagem, sagas e mitos, com aspectos como produtividade, rotatividade, entre outros; é visão utilitarista e objetiva, que acredita poder controlar e influenciar o desempenho da organização. Já a corrente interpretativista representa uma evolução da anterior, pois vê as organizações como culturas, em que a cultura é o processo através do qual a ação social e a

interação vêm a ser construídas numa realidade organizacional (Rodrigues, 1991). É, portanto, baseada em análise subjetiva ou nominalista e no pressuposto voluntarista.

A visão simbólico-interpretativa inicia-se a partir do conceito de que culturas são realidades socialmente construídas (Hatch, 1997). Dessa maneira, Schein (1985, p. 6) define cultura como “um padrão de crenças e valores básicos compartilhados que um determinado grupo aprende e desenvolve para enfrentar problemas de adaptação externa e integração interna, que tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e ensinado a novos membros como a maneira correta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas”. Logo, ao se trabalhar sob uma perspectiva simbólica de cultura, como é o caso deste estudo, o pesquisador deve buscar seus conhecimentos a partir de interpretações das experiências e significados dos membros específicos de uma organização com o objetivo de identificar o padrão comum de crenças e valores.

Nesta mesma linha de pensamento em que a cultura é vista como resultado da interação e da aprendizagem grupal, Pettigrew (1989) concebe a cultura organizacional como um sistema de significados originários e aceitos coletivamente por um grupo, num dado tempo. Segundo ele, as estruturas, os sistemas e os símbolos, os mitos e os padrões de recompensa adotados nas organizações, consistem em reflexos dos valores, das crenças e de outros pressupostos implícitos em sua cultura e disseminados nos diversos níveis da organização.

Contudo, Barley e Kunda (1992) alertam para o fato de que muitos estudos das manifestações simbólicas no contexto organizacional entraram no “discurso gerencial”, inclusive o de Schein (1985) sobre o papel da liderança na determinação da cultura, o de Wilkins e Ouchi (1983) que aborda o impacto de determinadas “culturas” no desempenho organizacional e o de Tomei e Braunstein (1993) a respeito das políticas de recursos humanos, criando, mantendo ou mudando padrões culturais. A visão de cultura como variável é uma abordagem funcionalista baseada na crença sobre a possibilidade de controle, por parte do gerente/administrador, de todos os processos organizacionais (Crubellate e Mendes, 2000), decorrendo disso, o consenso entre os pesquisadores desta linha.

Por outro lado, a visão metafórica ou idealista é defendida por Morgan (1996), para quem a cultura não pode ser imposta sobre grupos de indivíduos, visto que se desenvolve por meio da interação social, em contínuo e dinâmico processo de construção da realidade, sendo esta também a posição de Barley e Kunda (1992). Morgan (1996) menciona que uma das

principais forças da metáfora cultural é a descrição da cultura como referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas verem e compreenderem eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas. A organização é vista como uma cultura e não como uma variável que pode ser manipulada facilmente pelos gestores. A cultura dirige a atenção para o significado simbólico da maioria dos aspectos racionais da vida organizacional, centralizando a atenção sobre o lado humano da organização. A ação organizacional pode ser orientada por outros meios como a influência do linguajar, normas, folclore, cerimônias e outras práticas sociais que comunicam ideologias-chave, **crenças e valores**. A analogia cultural ajuda a reinterpretar a natureza e o significado das relações da organização com o ambiente, ou seja, o conhecimento que se tem e as relações com o ambiente são extensões de sua cultura, desde que se chegue a compreender o ambiente a partir dos sistemas de crenças que guiam as interpretações e ações. A compreensão da natureza é cultural e isso permite entender as relações organizacionais: o ambiente e a administração estratégica e como as organizações deveriam formular suas estratégias. Desta forma, a análise simbólico-interpretativa pode contribuir para a compreensão da mudança organizacional.

Na abordagem cognitiva, também da vertente metafórica, Goodenough (1971) trata a cultura como um conjunto de cognições funcionais organizadas dentro de um sistema de conhecimento que contém tudo o que é necessário ao indivíduo conhecer ou acreditar, para agir de maneira aceitável em face dos membros do seu grupo de referência. Enquanto produto da aprendizagem é resultado da percepção e interpretação de objetos externos, gerados pelas regras dispostas inconscientemente na mente humana.

Já a perspectiva estruturalista conceitua cultura como resultado de projeções inconscientes da mente humana, analisando elementos como mitos, arte, parentesco e linguagem, em que a própria estrutura social pode revelar os princípios subjacentes que os originaram. A análise desta perspectiva busca perceber como os processos inconscientes se manifestam e o seu impacto na ação organizacional (Allaire e Firsirotu, 1984).

Chaffee e Tierney (1988) identificam dois paradigmas sobre cultura organizacional: (1) o paradigma tradicional orientado para medidas quantitativas de padrões e estruturas objetivas que não captam adequadamente a dinâmica da cultura ao considerar a realidade organizacional como fatos objetivos e (2) o paradigma cultural, similar à perspectiva simbólico-interpretativa, que enfatiza a habilidade da organização para construir socialmente sua realidade, na qual os participantes constantemente interpretam e criam a realidade organizacional. Os autores colocam ainda que a origem do equilíbrio dinâmico numa cultura

organizacional relaciona-se com três dimensões altamente interdependentes e interpenetrantes: (1) a dimensão estrutural que se refere às maneiras com que a organização acompanha suas atividades, envolvendo aspectos de tomada de decisão, rotinas operacionais e planos de longo prazo; (2) a dimensão do ambiente de atuação que fornece informações úteis sobre o entendimento que os membros desenvolvem a respeito da natureza do contexto da organização (clientela potencial, fatores de mercado) e (3) a dimensão dos valores que se referem às crenças, normas e prioridades compartilhadas pelos membros da organização e a como esses valores são congruentes entre indivíduos e subgrupos.

Sobre a idéia de congruência, Enz (1988) coloca duas perspectivas: a congruência de valores percebidos e de valores latentes. A primeira refere-se a níveis de consenso reconhecidos e estabelecidos pelos indivíduos ou grupos na organização num plano consciente. A segunda, diferentemente, refere-se ao consenso entre valores internalizados num plano inconsciente pelos atores organizacionais. “A congruência de valores latentes determina, desse modo, um padrão de consenso, independentemente da intencionalidade dos grupos” (Feuerschütte, 1996, p. 29).

Schein (1985), por sua vez, estabelece que crenças e pressupostos formam o núcleo de uma cultura organizacional. As crenças e pressupostos representam o que os membros acreditam ser a realidade e por conseqüência influenciam o que eles percebem e como eles pensam e sentem. As crenças são sedimentadas, existindo fora de um nível de percepção e, na maior parte dos casos, inacessíveis à consciência, representando predições sobre como as coisas são. Já os valores são os princípios, objetivos e padrões sociais mantidos dentro de uma cultura e que possuem importância intrínseca. Os valores definem com que os membros de uma organização se preocupam, como liberdade, democracia, tradição, riqueza ou lealdade, sendo manifestados por declarações sobre como as coisas deveriam ser. Os valores constituem a base para o julgamento sobre o que é certo e o que é errado. Valores são mais “conscientes” do que as crenças básicas, mas não estão usualmente no topo da mente dos membros da organização. Schein (1985) propõe ainda o conceito de artefatos caracterizados como extensões ou expressões do mesmo núcleo cultural que mantém os valores e as normas. Artefatos são a parte visível, tangível e audível do comportamento baseado em normas culturais, valores e crenças. As categorias de artefatos incluem: objetos físicos criados pelos membros de uma cultura, manifestações em linguagem escrita ou falada, rituais, cerimônias e outras manifestações de comportamento. Os membros de uma cultura podem ou não estar

conscientes de seus artefatos culturais, mas os artefatos em si podem ser observados diretamente por qualquer indivíduo.

Hatch (1993), contrapondo Schein (1985), considera que crenças e valores estão mutuamente inter-relacionados e não necessariamente em níveis diferentes, mediante um processo de manifestação que pode ser pró-ativo ou reativo. O processo de manifestação pró-ativo considera que a origem dos valores está nas expectativas fornecidas pelas crenças e que influenciam percepções, pensamentos e sentimentos sobre o mundo e a organização. Essas reflexões são então experienciadas, fazendo com que os membros reconheçam aspectos de que gostam e de que desgostam e, por meio disso, tornam-se conscientes de seus valores sem necessariamente estarem conscientes de suas crenças. O processo de manifestação reativo, por sua vez, admite que os valores mantêm ou alteram as crenças existentes. Na manutenção, valores e crenças estão em harmonia enquanto na alteração, novos valores, inicialmente incorporados à cultura, como forma de reforçar as crenças em interação com os valores já firmados, podem conduzir a uma revisão de crenças.

Este processo de inter-relação entre crenças e valores dificulta a separação operacional dos conceitos, por isso, neste trabalho, a distinção entre crenças e valores dependeu do nível de consciência dos entrevistados e foi feita quando pôde ser objetivamente determinada pelo pesquisador e, nos casos em que isto não foi possível, foram tratados indistintamente.

Crubellate e Machado-da-Silva (1998a) identificaram valores a partir de preferências manifestadas pelos membros de uma cultura em relação à postura adotada nos seus respectivos grupos internos, enquanto as crenças foram observadas a partir de explicações fornecidas sobre esta postura e sobre as suas preferências em relação a possíveis encaminhamentos quanto à questão. A distinção entre crenças e valores só foi estabelecida quando foi possível, uma vez que nem sempre pode ser determinado o grau de consciência dos indivíduos em relação às preferências que expressam.

Com relação a valores, Mannheim (1962), distingue duas espécies: os valores relativos à natureza humana e os institucionais. Aos primeiros pertencem aqueles que, como o gosto pelo sal e o prazer das cores vivas, são relativamente gerais e numericamente pouco significativos. A maioria dos valores tem origens nas instituições e só podem ser estudados em relação aos antecedentes sociais, isto é, com a sua história e a situação total do grupo. Devido a esse caráter orgânico, os valores variam com o tempo, com o grupo e com a classe social. No contexto desses valores grupais, cada indivíduo pode desenvolver o seu próprio

sistema de valores que é, na verdade, uma variação dos valores institucionais colocados ao seu alcance.

Nessa pesquisa, valores foram tratados como “(...) padrões de preferência racionalizados e compartilhados entre os integrantes ou entre grupos da organização, em termos do que seja desejável como procedimentos a serem seguidos e enquanto resultados ou objetivos a serem alcançados” (Feuerschütte, 1996, p. 39). A autora enfatiza que as escolhas das pessoas são influenciadas pelos valores, permitindo uma seleção de alternativas diante de determinadas situações sobre as quais precisam atuar. Os valores são formados a partir do entendimento e das interpretações apreendidas e codificadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências. Diante disso, é possível compreender porque as pessoas ou os grupos optam por alternativas distintas diante das mesmas situações.

Conforme Martin (1992), à medida que os indivíduos tomam contato com organizações, eles estão sujeitos a normas não-escritas, procedimentos e regras formais, códigos informais de comportamento, rituais, tarefas, sistemas de pagamento, gírias e brincadeiras entendidas somente pelos membros integrantes da organização. Estes elementos seriam algumas das manifestações da cultura organizacional. Quando os membros de uma cultura interpretam os significados destas manifestações, por meio de suas percepções, memórias, crenças, experiências e valores, percebe-se que tais interpretações poderão diferir até sobre o mesmo fenômeno. A configuração destas interpretações e as formas com que elas são representadas constituem a cultura organizacional.

Na obra de Morgan (1996), uma organização é vista como um fenômeno cultural que varia de acordo com o estágio de desenvolvimento da sociedade. A vida diária numa sociedade organizacional é cheia de crenças peculiares, rotinas e rituais que a identificam como uma vida cultural distinta. Dessa forma, as organizações são mini-sociedades que têm o seu próprio padrão distinto de cultura. Padrão de crenças ou significados compartilhados, fragmentados ou integrados, apoiados em normas e rituais, podem exercer influência decisiva na habilidade da organização em lidar com os desafios que enfrenta. A natureza de uma cultura é encontrada nas suas normas sociais e costumes que constituem as regras de comportamento. Os aspectos rotineiros da prática organizacional definem muitos aspectos da cultura. Existem sistemas de valores diferentes que competem entre si e criam um mosaico de realidades organizacionais em lugar de uma cultura corporativa uniforme. A exploração racional dos aspectos de uma cultura procura explicar historicamente a maneira pela qual as coisas são feitas. Deve-se tentar compreender cultura como um processo contínuo, pró-ativo

da construção da realidade, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem. Grupos coesos são aqueles que crescem em torno de entendimentos comuns, enquanto grupos fragmentados tendem a ser aqueles que se caracterizam por realidades múltiplas.

Meyerson e Martin (1987) apresentam as três visões da dinâmica cultural organizacional: (1) na visão de integração a cultura se refere às manifestações consensuais, em que todos os membros compartilham determinadas crenças e valores, sendo a linguagem comum entre os membros organizacionais. A mudança é apenas superficial, e a ambigüidade é descartada, ocorrendo consistência nas manifestações culturais; (2) a visão de diferenciação compreende a cultura pela diversidade, denotando-se atenção às inconsistências, à falta de consenso e descentralização da liderança. Enfatiza a importância de várias subunidades, incluindo grupos e indivíduos. A cultura é composta por uma diversidade de valores, que podem ser contraditórios e (3) a visão de fragmentação, que é coerente com a abordagem pós-moderna de cultura organizacional (Hatch, 1997), explora a ambigüidade, a complexidade e uma multiplicidade de interpretações mais do que um consenso estável. As manifestações, em nível organizacional e grupal, não são nem completamente consistentes nem não inconsistentes, nem claramente congruentes nem não incongruentes, os indivíduos dividem alguns pontos de vista, discordam de outros, são indiferentes para outros. Consenso, conflito e confusão coexistem, valores e normas comportamentais são incompatíveis.

Martin (1992), ao examinar as familiaridades e os conflitos fundamentais em pesquisas sobre cultura, distinguindo e analisando as três visões, argumenta que uma perspectiva científica social cultural é uma estrutura interpretativa que é subjetivamente imposta sobre o processo de coleta e análise de dados culturais, não sendo considerada uma descrição objetiva de fatos empíricos. As três perspectivas deveriam, então, ser pensadas subjetivamente como tipos ideais, conforme Weber (1944), ao invés de descrições objetivas de realidades culturais particulares. Trice e Beyer (1993) reconhecem que as três visões apresentam alguns aspectos válidos, ou seja, que explicam a realidade empírica, mas nenhuma por si só consegue retratá-la totalmente. Culturas são fenômenos coletivos que incluem respostas das pessoas para as incertezas e para o caos que é inevitável na experiência humana.

Para Freitas (1991), administradores e consultores que defendem a Teoria Y (McGregor, 1960) geralmente assumem que é mais provável que as organizações tenham múltiplas culturas. Eles tendem a reconhecer as diferenças existentes entre os diversos grupos, bem como entre os indivíduos. Apesar de uma organização ter certos valores básicos que são

endossados por todos, as histórias, incidentes, pessoas e problemas de cada divisão, departamento ou grupo de trabalho modelam culturas diferentemente em cada situação. A cultura não é propriedade individual, mas desenvolvida mesmo quando poucas pessoas convivem juntas num pequeno grupo.

Este estudo procurou identificar o padrão de crenças e valores dos grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático de uma Instituição de Ensino Superior. E, para tanto, baseado nos pressupostos levantados até aqui, admitiu, entre outras, as seguintes possibilidades: (1) a existência de um padrão único de crenças e valores compartilhados por todos os dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização; (2) a ocorrência de padrões distintos, em maior ou menor grau, entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático e (3) a não existência de padrões entre os dirigentes dos níveis investigados.

Logo, a proposta da presente pesquisa abrangeu as perspectivas de integração e diferenciação, com base no grau de congruência de crenças e valores. O foco da análise é a organização e o seu grupo dirigente. A noção de congruência de **crenças/valores** sustenta o pressuposto de que tais componentes simbólicos podem ser observados entre grupos, caracterizando-se pela similaridade ou incongruência entre si, levando-se em conta determinados **interesses** que se encontrem a eles vinculados.

Crenças e valores, de certa forma, identificam o que a organização tende a adotar como procedimentos para lidar com os desafios que enfrenta. Entretanto, o processo de definição de **objetivos** e de **estratégias** também está sujeito às disputas internas entre os grupos que compõem a organização, em função da forma diversificada com que cada grupo interno interpreta a realidade. Tal influência caracteriza as dependências de poder que também norteiam as ações destes grupos. A presente pesquisa, além de identificar, buscou verificar o grau de influência de cada uma destas categorias analíticas (cultura organizacional e dependências de poder) sobre a definição de objetivos e estratégias no nível organizacional, procurando determinar comparativamente a intensidade desta influência.

Assim como pela ocorrência de crenças e valores distintos, o contexto organizacional acadêmico caracteriza-se pela diversidade de interesses, ao mesmo tempo em que sugere o compartilhamento destes em nível de grupos, o que permite deduzir a diversidade de percepções e interpretações, frente a ambientes instáveis e crescentemente restritivos. Para tanto, apresentamos a seguir as principais considerações sobre as relações de poder que orientaram este estudo.

2.2 Dependências de Poder

Nos últimos anos, os estudiosos da teoria organizacional têm-se deparado com o fato de que a compreensão do funcionamento da organização não pode mais ser contemplada com explicações meramente de cunho racional (Beatriz, 1998). A organização compreende redes de atores organizacionais com diferentes interesses e, algumas vezes, contraditórios, que lutam e se insurgem, de forma aparente ou encoberta, a fim de privilegiar alguns grupos de interesses (Morgan, 1996). Portanto, faz-se necessário reconhecer a importância do poder para explicar os assuntos organizacionais (Seleme, 1989). Em ambientes organizacionais, as pessoas preferem evitar a discussão sobre o poder como se ele não existisse ou por receio a represálias ou, ainda, para fazer valer o *status quo* em vigor na organização.

O estudo do poder e das relações de poder é, sem dúvida um dos mais polêmicos e antigos das ciências sociais. O conceito de poder, assim como o de cultura, no âmbito da teoria das organizações, tem sido abordado sob diversos enfoques, e muitas definições distintas foram propostas (Faria, 1987; Clegg, 1989). No âmbito desta pesquisa, a questão das dependências de poder está inserida no contexto organizacional, e a consideração de abordagens conceituais mais amplas faz-se necessária a fim de se identificarem as manifestações do poder relativas ao sistema social específico estudado.

No enfoque weberiano, poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade enquanto que dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas. A disciplina refere-se à probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, por parte de um conjunto de pessoas, em virtude de atividades treinadas (Weber, 1944). Logo, a dominação encerra a probabilidade de um mando ser obedecido com ou sem disciplina, ou seja, com a anuência daqueles sobre os quais o domínio é exercido, em virtude de atitudes arraigadas, ou contra a resistência destes. A incidência do tipo de dominação: carismática, tradicional ou racional-legal, segundo o autor, está relacionada à aceitação do mesmo, legitimado pela referência à crença na capacidade do líder, nas tradições e nas normas, respectivamente.

Mouzelis (1973) discorre sobre a sociologia política de Weber, ressaltando que a crença sobre a legitimidade do poder é tão importante que determina a relativa estabilidade dos sistemas de dominação, pois “a legitimidade da dominação é o fato que a torna efetiva, é o motivo que explica porque um determinado número de pessoas obedece às ordens de alguém, conferindo-lhe poder” (Motta e Pereira, 1988, p. 26), ou seja, do poder legítimo resulta a autoridade. “O exercício da autoridade consiste na emissão de uma ordem por uma pessoa e no seu consentimento por uma segunda, constituindo, assim, uma forma de interação” (Campos, 1971, p. 75). Os estudos weberianos são relevantes para a análise dos processos organizacionais, a partir do conceito de dominação e sua legitimidade (Seleme, 1989), podendo ser efetivada por meio da conveniência ou das crenças daqueles que se submetem à dominação.

A concepção gerencial de poder é muito influenciada pela corrente behaviorista oriunda da psicologia. Parte da idéia de que determinados símbolos de poder causam comportamentos deles decorrentes. Assim, muitas organizações encorajam o jogo do poder baseado na personalidade e nos desejos de cada um, já que é a ânsia pelo poder que mantém as pessoas trabalhando (Faria, 1987). Esta concepção diverge significativamente da perspectiva weberiana, no sentido de que identifica o poder com estruturas não de dominação, mas sim com estruturas de autoridade legítima. A falha fundamental da perspectiva gerencial é não reconhecer que a determinação do que é atribuído à organização se dá a partir de elites organizacionais, que buscam, como qualquer outro grupo, defender ou estabelecer seus interesses ao determinar as ações organizacionais, acreditando que interesses gerenciais são igualados a necessidades organizacionais (Hardy e Clegg, 2001).

Hardy e Clegg (2001) argumentam, ainda, que é falaciosa a definição de poder que o vincula a situações de conflitos, provenientes da tentativa de grupos e indivíduos para preservar interesses. Esta concepção concentra-se no confronto entre grupos, acreditando que o poder é compreendido em termos de disfuncionalidade, como chega a afirmar Morgan (1996), capaz de impedir ações que possam beneficiar a organização por causa de determinados grupos ou indivíduos. O equívoco fundamenta-se na proposição de que a noção de legitimidade seja inerente à própria organização, que indicaria o que deve ou não ser feito, conforme suas necessidades específicas. Tais trabalhos omitem que o poder se insere, como é sugerido por Weber (1944), em estruturas de dominação.

Sob a perspectiva weberiana, Lukes (1980, p. 23) conceitua o poder como a capacidade segundo a qual “A exerce poder sobre B, quando A afeta B de modo contrário aos

interesses de B”; este conceito central, de acordo com Beatriz (1998), origina outras formas alternativas de entendimento do poder; depende, obviamente das interpretações e significações inerentes a ele por parte de quem o faça. Em Lukes (1980), as concepções de poder podem ser definidas como assimétricas, envolvendo ambientes e relações conflituosas, bem como resistências que podem ser reais ou potenciais. O controle ou a obtenção da aquiescência, a desigualdade e a relação de dependência representam três formas de conceituar o poder numa perspectiva assimétrica.

No controle, o conflito e a resistência são intrínsecos ao poder, uma vez que a vontade de alguns prevalece sobre a vontade de outros. Lukes (1980) sugere que este modo de exercer o poder, mantendo-se a obediência, é alcançado de diferentes maneiras, desde manipulação, dissuasão, privação e cooptação, até o uso da força e da coerção que reside na aplicação de sanções, com a finalidade de assegurar o cumprimento de determinações. A noção de desigualdade refere-se à diversificação das pessoas em termos de capacidade e do acesso a recursos e vantagens dentro do sistema, ou seja, o poder é medido pela determinação de quem ganha e de quem perde.

A concepção de dependência é aplicada por Scott (1992, p. 303) ao definir poder como “(...) o potencial para influenciar outras pessoas por meio da manipulação de recompensas e punições. Portanto, a sua origem está na dependência de uma pessoa de recursos controlados por outra”. Nesse sentido, Giddens (1989, p. 12) afirma que “o poder em sistemas sociais que desfrutam de certa continuidade no tempo e no espaço pressupõe relações regularizadas de autonomia e dependência entre atores ou coletividades em contextos de interação social. Mas todas as formas de dependência oferecem alguns recursos por meio dos quais aqueles que são subordinados podem influenciar as atividades de seus superiores”. No âmbito de tais processos interativos, decorrentes das relações de poder, observa-se a existência de conflitos gerados pela resistência de uns frente à vontade de outros (Feuerschütte, 1996).

Por outro lado, podemos verificar em Freitag e Rouanat (1993), a concepção simétrica adotada tanto por Habermas, como por Arendt, em que o poder só é legítimo quando resulta de um consenso. Para Arendt (1970), o poder resulta da capacidade humana, não somente de agir ou de fazer algo, como de unir-se a outros e atuar em concordância com eles. É uma concepção de que todos podem ganhar, sendo o poder uma capacidade de realização coletiva, que tende a enfatizar o aspecto benigno em detrimento do aspecto ilusoriamente disfuncional e competitivo. Habermas (1989) considera que o fenômeno fundamental do

poder não consiste na instrumentalização de uma vontade alheia para os próprios fins, mas na formação de uma vontade comum, numa comunicação orientada para o entendimento recíproco, com vistas ao estabelecimento não-coercitivo de relações intersubjetivas, além da emergência de oportunidades comuns aos indivíduos.

Contudo, para Beatriz (1998), a característica interativa e diversificada do poder é o reflexo de que o comportamento político por si só é tipicamente conflituoso, promovendo divisões e disputas entre grupos, contra a autoridade formalmente estabelecida, contra a ideologia ou contra o sistema de conhecimento técnico adotado pela organização. “Pode-se analisar a política organizacional de maneira sistemática focalizando as relações entre *interesses*, *conflito* e *poder* [itálico do autor]. A política organizacional nasce quando as pessoas pensam e querem agir diferentemente. Essa diversidade cria uma tensão que precisa ser resolvida por meios políticos” (Morgan, 1996, p. 152). A idéia de Aristóteles (2000) de que a política nasce de uma diversidade de interesses que dá origem a manobras e processos de coalizões, que acabam por condicionar a vida organizacional, sustenta que qualquer visão de poder está calcada em alguma concepção específica de interesses.

Ao colocar em foco a inter-relação que se estabelece entre poder, influência e autoridade, Lukes (1980) considera que a relação de poder não se estabelece, apenas, nos momentos em que os conflitos, decorrentes de diferentes interesses, possam ser observados. Para o referido autor, o poder está sempre presente, ainda que conflitos não tenham emergido, que permaneçam latentes nas relações sociais ou ainda quando eles não ocorrem de forma aparente; caso contrário, isso seria ignorar o ponto crucial, que o uso mais efetivo e insidioso do poder consiste em evitar que tais conflitos, antes de tudo, se manifestem.

Ainda sobre essa questão, Giddens (1978) associa o conceito de interesses aos conceitos de conflito e de solidariedade. Para o autor, são os interesses, e não o poder em si, que propiciam a compreensão do conflito ou da solidariedade entre os indivíduos ou grupos em interação social; e se o poder e o conflito freqüentemente estão juntos, não é porque um logicamente implica o outro, mas porque o poder está ligado à conformidade dos interesses, por vezes divergentes (vínculo contingente). Enquanto o poder constitui característica inerente a todas as formas de interação humana, os interesses estão condicionados às circunstâncias dessa interação: em situações caracterizadas pela comunhão de interesses, predomina a solidariedade, de modo contrário, as marcadas pela divergência de interesses, tendem ao conflito. Já para a visão simétrica criticada por Giddens, o choque de interesses só existe quando uma ordem social fracassa em aproximar uma combinação dos propósitos de vários

membros de uma coletividade com a integração dos padrões de valores, dentro de um consenso internamente simétrico. Nesta perspectiva, o poder não pode ser colocado como um componente problemático de interesses de grupos divergentes incorporados na ação social¹, pois a mescla de interesses é tratada como um problema da relação entre o indivíduo e a sociedade.

O conflito aparece sempre que os interesses colidem. O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar explícito ou implícito. O fato de que existem mais cargos na base do que na cúpula significa que a competição pelos lugares do topo provavelmente será forte e qualquer corrida pela carreira terá menos vencedores do que perdedores. Mesmo quando as pessoas reconhecem a importância de trabalharem juntas, a natureza de qualquer trabalho específico freqüentemente combina elementos contraditórios que criam vários tipos de conflitos de papel. O poder é o meio através do qual conflitos de interesses são, afinal, resolvidos (Morgan, 1996).

Morgan (1996) afirma ainda que as diversas formas de analisarmos a busca e a defesa de interesses é através de sua concepção em termos de três domínios interligados: (1) os **interesses da tarefa** que estão ligados com o trabalho que alguém deve desempenhar; (2) os **interesses de carreira** que representam as aspirações e visões daquilo que o futuro do empregado deve ser e (3) os **interesses pessoais** que estão ligados à personalidade, atitudes próprias, valores, preferências, crenças e conjuntos de comprometimento com o mundo exterior. Os três domínios podem interagir e também permanecer separados. Trabalhando numa organização, tenta-se encontrar ou se é forçado a lutar pelo equilíbrio entre os três conjuntos de interesses. Entretanto, esse equilíbrio é incerto e muda constantemente, originando tensões que são o centro da atividade política.

Para Feuerschütte (1996), os interesses são legitimados nas dependências de poder a que estão submetidas as relações entre os indivíduos. Nesse sentido, a dimensão de poder organizacional constitui foco de análise importante, à medida que sustenta a configuração e a preservação dos interesses de grupos na organização. O enfoque sobre interesses como essencial para o entendimento dos processos que conduzem a coalizões ou a divergências nas

¹ A noção de ação está logicamente ligada à de poder. A ação envolve, intrinsecamente, a aplicação de meios para conseguir resultados, realizados pela intervenção direta do ator no decorrer dos acontecimentos; o poder se refere à capacidade transformadora da ação humana e diz respeito à habilidade do ator em intervir numa série de acontecimentos, de modo a alterar o seu curso (Giddens, 1978, p. 117-118).

organizações também é defendido por Giddens (1978, p. 117) para quem o poder constitui como “a capacidade transformadora da ação humana”, portanto implica a habilidade dos indivíduos em alterar o curso dos acontecimentos mediante a mobilização dos recursos que constituem os meios necessários para o alcance dos resultados pretendidos com a ação.

Giddens (1978, 1989) conclui que a atuação humana é limitada pelas estruturas sociais, mas a ação e a estrutura configuram-se como esferas complementares, em permanente reciprocidade. A ação consiste nas intervenções efetuadas na realidade. Por supor conhecimento, centra-se na reflexão de intenções relativas ao resultado almejado, fundamentada em princípios de racionalização. A ação envolve motivos, conscientes e inconscientes, como condição básica para a formação dos interesses, tidos como facilitadores da realização dos desejos do agente. Mesmo quando proveniente de condições desconhecidas, a ação ganha um significado na interação dos agentes, que as reproduzem em estruturas sociais, e eles o fazem como atores historicamente situados independentemente de sua própria escolha. Ao ganhar um significado, contribui para a compreensão do comportamento em sociedade e do funcionamento da sua estrutura, que pode ser usada estrategicamente pelos agentes sociais, conforme seus valores e interesses.

Nos estudos organizacionais, a noção de interesse vem sendo freqüentemente associada à orientação ou impulso para manter ou ampliar reivindicações e necessidades de determinados grupos e indivíduos, bem como relacionada à idéia de distribuição de recursos escassos. Dessa forma, parece difícil admitir a neutralidade ou indiferença entre grupos ou subunidades na organização, visto que cada um deles sustenta conjunto de interesses que configuram freqüentemente disputa. Os conflitos organizacionais, tanto com o objetivo de defender ou de fazer emergir valores como para sustentar interesses, são resolvidos mediante as relações de poder e dominação que habilitam membros ou mesmo grupos organizacionais a constituírem e recriarem a estrutura organizacional de acordo com as suas preferências (Hinings e Greenwood, 1988); este poder se estabelece a partir da capacidade de mobilizar recursos materiais e estruturais para alcançar os resultados propostos para a organização (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

A interferência dos interesses na vida organizacional é comumente sentida por meio das coalizões que, segundo Scott (1992, p. 288), “(...) constituem grupos de indivíduos perseguindo determinados interesses, procurando impor à organização suas preferências e objetivos”. Assim, coalizões tornam-se dominantes ao se demonstrarem capazes de compor alianças, atraindo outros indivíduos ou grupos de interesses similares e estabelecendo acordos

com os que possuem interesses divergentes dos seus e cuja participação seja necessária à coalizão. Essa dominação permanece até que novas necessidades e interesses surjam no contexto organizacional, levando a um novo padrão de articulação entre indivíduos ou grupos.

Provis (1996) ressalta que tanto interesses como valores expressos podem atuar como elementos de união ou divisão entre grupos ou mesmo dentro de grupos sociais. O autor sugere que os conflitos podem ocorrer no nível dos interesses ou possuírem dimensão mais profunda a partir de divergências de valores. Crubellate (1998) justifica esta distinção argumentando que valores são percebidos como tendo mais amplo e profundo efeito sobre o comportamento do que os interesses e, portanto, conflitos que tenham como base apenas os interesses dos indivíduos envolvidos, expressos em divergências quanto à forma de se agir perante determinada ameaça, tendem a ser mais facilmente resolvidos do que conflitos que envolvam confronto entre valores.

Outro aspecto a se ressaltar é o caráter de maior volatilidade dos interesses, ou seja, de acordo com as circunstâncias em que se encontra a organização, tanto de âmbito interno como externo, o conjunto de interesses dos diversos grupos pode sofrer alterações e a forma com que tais circunstâncias são interpretadas pelos diferentes grupos podem diferir, originando disputas internas, uma vez que podem ser encaradas como ameaças ou como oportunidades, significando menor ou maior acesso a recursos, respectivamente.

Hinings e Greenwood (1988) reforçam que interesses e valores têm a propriedade de atuar como catalisadores do processo de mudanças ou manterem a inércia nas organizações. A ação organizacional tomada com base na interpretação que se tem do contexto ambiental não se dá somente a partir das crenças e dos valores compartilhados. As escolhas estratégicas emergentes desse processo incluem também os interesses daqueles grupos que sustentam o poder na organização e que conseguem sustentar a sua interpretação do ambiente perante os demais grupos e, conseqüentemente, mantêm ou incrementam o acesso a recursos escassos.

Dessa forma, Mannheim (1962) afirma que a integração dos interesses é, em grande parte, realizada através de um compromisso, o que significa, por exemplo, que pessoas com interesses semelhantes que competem, tendo em vista alcançar alguma vantagem, cedem uma parte de sua vantagem na base de um acordo racionalizado. Toda permuta consiste nessa renúncia das vantagens esperadas e cada modalidade de associação resulta de uma integração de interesses. O autor faz uma diferenciação importante entre interesses semelhantes e interesses comuns, pois quando alguém luta por um certo objetivo, que outros também desejam atingir, no entanto de forma individualizada, cada um por si, trata-se de interesses

semelhantes que, de certa forma, conduzem à competição, tendo em vista um mesmo bem. Por outro lado, quando duas ou mais pessoas visam a um fim que permanece unitário para elas e considerado como um todo, falamos em interesse comum que leva à cooperação.

Nesta pesquisa, as dependências de poder foram abordadas em termos de como os **interesses** dos grupos de dirigentes da organização, associados às suas crenças e valores, influenciam as estratégias e objetivos. Morgan (1996) enfatiza que os objetivos organizacionais podem ser racionais para o interesse de algumas pessoas, mas não para outras, sugerindo uma reavaliação da importância ideológica do conceito de racionalidade². Uma organização adota muitas racionalidades, desde que a racionalidade seja sempre baseada em interesses e assim muda, de acordo com a perspectiva a partir da qual é vista. A racionalidade é tanto um recurso para ser usado na política organizacional quanto um termo descritivo que caracteriza os propósitos da organização.

Esta noção é também demonstrada por Hinings e Greenwood (1988, p. 53), ao verem as organizações como “(...) sistemas políticos em que grupos dominantes competem com os demais para sustentar padrões ou privilégios. Cada grupo tem um distinto conjunto de interesses que estão freqüentemente em disputa com os interesses de outros grupos, a fim de traduzir seus interesses dentro de alocações de recursos favoráveis”. Para os autores, os interesses referem-se às relações entre um indivíduo ou grupo e/ou à distribuição de recursos organizacionais. Logo, os interesses estão relacionados com os objetivos de grupos para assegurar uma suficiente e favorável fração dos recursos organizacionais.

A compreensão da dinâmica organizacional acadêmica movida pelas relações de poder pode ser alcançada mediante a identificação dos fins e do posicionamento estratégico do grupo dirigente da organização. Para tanto, faz-se necessária a identificação das diversas formas conceituais apresentadas na literatura sobre objetivos organizacionais. Na análise organizacional é inevitável uma definição de objetivos, pois, segundo Perrow (1961, 1970), as organizações são criadas para fazer alguma coisa, seu trabalho visa diretamente a algum fim. Dessa forma, apresentamos na próxima seção uma abordagem sobre objetivos

² Segundo Kalberg (1980), a racionalidade é reconhecida como um dos maiores temas da obra de Max Weber. De acordo com a sua teoria, identificamos quatro tipos de racionalidade: prática, teórica, substantiva e formal, que são manifestadas em uma multiplicidade de processos de racionalização que são orquestrados em todos os níveis sociais e nos processos de civilização. Os processos mentais que conscientemente se esforçam para dominar a realidade, são comuns a todos os tipos de racionalidade. Racionalidade se refere ao caráter do que é racional, ou seja, que está em conformidade com a razão, podendo variar conforme a esfera de vida da sociedade em que se coloca a questão.

organizacionais, bem como seu caráter múltiplo e muitas vezes conflituoso nas relações internas organizacionais.

2.3 Objetivos

Para Scott (1992), o conceito de objetivos organizacionais está entre os mais importantes e controversos conceitos no estudo das organizações. Segundo ele, alguns analistas insistem que objetivos são indispensáveis para o entendimento das organizações enquanto outros questionam se os objetivos desempenham qualquer outra função além de justificar ações passadas. Para os behavioristas, somente indivíduos têm objetivos; coletividades, como as organizações, não. Entretanto, para a maioria dos analistas, objetivos constituem um ponto central de referência nas análises organizacionais. Objetivos são experimentalmente definidos como concepções de fins desejados – condições que os atores organizacionais tentam efetivar por meio do desempenho de suas tarefas.

Halliday (1991) faz uma análise das declarações de objetivos como metáfora da legitimidade organizacional. As declarações de objetivos estão intimamente ligadas ao processo de legitimação por serem justificativas socialmente aceitas para as atividades da organização. Uma das funções das declarações de objetivos é justamente a legitimação organizacional e os símbolos são partes da estrutura dos objetivos de uma organização. É preciso reconhecer que todos os objetivos traçados são construções simbólicas da realidade, uma vez que recebem “nomes” – produtividade, crescimento, qualidade, progresso nacional, um futuro melhor – e a realidade construída com palavras não é menos “real” que a realidade construída com equipamentos e máquinas.

Scott (1992) constata que os vários tipos de declarações de objetivos usados para guiar o comportamento, para motivá-lo, simbolizá-lo, justificá-lo ou avaliá-lo, podem não coincidir, não somente porque elas servem a diferentes funções, mas porque elas emanam de diferentes fontes. Objetivos simbólicos são geralmente promulgados pelo nível institucional da organização que busca legitimar fins, reforçando funções sociais maiores. As funções do executivo são articular e inculcar comprometimentos aos valores corporativos. Espera-se que a gerência média traduza as aspirações gerais para produtos e serviços específicos e enfatize os aspectos cognitivos dos objetivos. Os participantes em todos os níveis empregam declarações de objetivos para ajudá-los a justificar suas ações passadas. Contudo, segundo

Etzioni (1967), é freqüente que líderes de organizações expressem objetivos que diferem dos que são realmente perseguidos, existindo, pelo menos, duas razões para isso: (1) em alguns casos os líderes podem não estar conscientes da discrepância em que a situação real não lhe é indicada; em outros, mais comuns, (2) os líderes estão conscientes e utilizam esse mascaramento para auxiliar o alcance dos objetivos que a organização de fato deseja atingir.

A par dessas considerações, Perrow (1970) elaborou uma tipologia de objetivos, que se tornou um excelente instrumento de análise usado para diferenciar objetivos oficiais de objetivos operativos, embora eles não sejam mutuamente excludentes. Quando uma declaração enfatiza qualidade, quantidade, inovatividade ou unicidade de um produto ou serviço, ela expressa um objetivo do produto final. Se mencionar lucros, expansão, estabilidade, centralização ou descentralização, está se referindo a um objetivo sistêmico. Os objetivos intrínsecos ao produto são expressos em declarações que enfatizam necessidades do público, as quais podem ser preenchidas por esse mesmo produto ou serviço. Objetivos derivados são aqueles perseguidos pela organização em virtude do seu poder de influenciar outros setores da sociedade, além do mercado. Podem ser objetivos políticos não declarados ou “responsabilidades sociais” amplamente divulgadas. Tais objetivos tanto podem aparecer nas declarações de compromissos com o bem-estar público, como podem ser omitidos do discurso organizacional, quando favorecem interesses considerados ilegítimos para uma organização. A última categoria de Perrow (1970) é a dos objetivos societais (ou societários) que aparecem em declarações de compromisso com a realização de ideais universais ou a manutenção de valores culturais. O valor intrínseco da organização é tornado inquestionável pelos objetivos societais na medida em que estes se propõem a beneficiar todos os segmentos da sociedade, independentemente de suas divergências em outros assuntos. Com base nesta tipologia pode-se identificar, no Quadro 1, qual público-alvo é mais bem alcançado por qual objetivo:

Quadro 1: Tipologia de Objetivos

Objetivos	Público-alvo
do produto final	em contato com a organização
intrínsecos ao produto	clientes e fornecedores
sistêmicos	investidores e executivos
derivados	coalizão dominante
sociais	sociedade como um todo

Fonte: elaborado a partir de Perrow (1970).

De acordo com a pesquisa de Halliday (1991), o predomínio de declarações de compromisso com os objetivos do produto final indica uma necessidade de alegar compatibilidade de interesses com a clientela organizacional, professando engajamento com as necessidades do mercado. A recorrência de declarações de objetivos societais indica a necessidade de alegação de transcendência, uma credencial positiva que retrata as organizações como altruístas, devotadas a fins superiores. Os objetivos intrínsecos ao produto contêm um argumento de utilidade, ingrediente básico da legitimidade organizacional. Uma vez que os objetivos derivados e sistêmicos estão mais dirigidos a um público interno (empregados, investidores e executivos), sua relevância para o discurso organizacional público pode ser mínima. Entretanto, podem funcionar como autênticos argumentos legitimadores, em resposta a circunstâncias específicas.

Etzioni (1967) defende que um objetivo organizacional é uma situação desejada de ser atingida e caso alcançado, deixa de ser a imagem orientadora da organização e é assimilado. Nesse sentido, um objetivo nunca existe; é um estado procurado, não um estado possuído. O objetivo da organização é a situação futura que a organização, como uma coletividade, procura atingir, sendo influenciado, em parte, pelos objetivos dos diretores, pelos da comissão de diretores e pelos dos subordinados. É determinado, algumas vezes, numa consulta pacífica e, em outras, numa luta de poder entre as várias divisões presentes na organização. Para o referido autor (1967, p. 16), “o pesquisador definirá como objetivos reais da organização as situações futuras para as quais se dirige a maioria dos recursos da organização e que têm nítida prioridade em casos de conflito com objetivos estabelecidos, mas que controlam poucos recursos”.

Marinho (1990) distingue cinco amplas perspectivas teóricas como instrumento de análise dos objetivos nas organizações: racional, funcionalista, tecnológica, da teoria do processo decisório e da economia política, descritas a seguir:

A perspectiva racional tem como principais representantes Taylor (1970), no plano normativo-prático, e Weber (1947), no plano teórico. No plano normativo-prático, os objetivos são definidos pelos que se encontram nas posições mais altas na hierarquia, na direção do alcance da produtividade máxima. Desse modo, ao não considerar relevantes os objetivos de todos os segmentos da organização e do processo de trabalho, essa perspectiva pode induzir altos índices de insatisfação e alienação. No plano teórico, Weber (1947) analisa

as características distintivas da organização burocrática, por meio da noção de tipo ideal. A organização burocrática, enquanto instrumento auxiliado por mecanismos de normas e regras fixas escritas e por uma hierarquia de autoridade, opera com base no conhecimento técnico e em direção à obtenção de objetivos bem definidos. Weber (1947) atribui à existência de objetivos uma das condições de racionalidade, presumindo, de forma distinta a da administração científica, que os objetivos de uma organização são facilmente identificáveis, ora pelo que é oficialmente declarado, ora por serem os mesmos considerados auto-evidentes.

A perspectiva funcionalista, também chamada de sistêmica, tem como principais representantes Michels (1959), Merton (1965), Gouldner (1967), Selznick (1976) e Parsons (1976). Segundo esses autores, as organizações devem preencher função adaptativa, de integração, administração de tensões e de manutenção, sendo orientada em direção a objetivos, mas há o reconhecimento de que as necessidades de sobrevivência constituem uma força tão importante quanto a dos objetivos formais, relegando-os a uma posição secundária. A autonomia de um departamento em relação aos demais numa organização pode impedi-lo de comprometer-se com os objetivos dos outros, por entender que tal compromisso possa representar uma ameaça à sua autonomia ou por não concordar com aqueles objetivos. A referência de Selznick (1976) é a estrutura interna, de caráter não formal, que vige em toda burocracia. O autor lista dois aspectos, também citados por Ramos (1983, p. 188): o “paradoxo da organização” que consiste na modificação e até no abandono dos objetivos explicitados pela organização que são substituídos por objetivos operacionais que passam a ser mais importantes que os fins professados, e as “técnicas de controle” desenvolvidas pelos grupos informais em defesa de seus interesses, tomando o lugar dos interesses da organização, em virtude da delegação de funções. Sobre a questão da substituição de objetivos, o sociólogo alemão Michels (1959) discorre sobre esta deformação que surge quando uma organização substitui seu objetivo legítimo por algum outro, para o qual não foi criada e que não se sabe se virá a ser útil. A forma mais comum de substituição ocorre quando os meios se transformam em objetivos, e os objetivos em meios, ou seja, no seu processo de formação, para obtenção de recursos e mobilização de pessoal, formam-se grupos de interesse, mais preocupados em preservar e construir a organização que em auxiliá-la a cumprir sua finalidade inicial. Esses grupos de interesses utilizam os objetivos da organização como meios para levantar fundos, obter isenções de taxas ou posições na comunidade, em resumo, como meios para seus objetivos pessoais.

A análise de Merton (1965) parte da exigência de controle, por parte da burocracia

para seu funcionamento satisfatório. Destaca-se, portanto, a importância da disciplina que garante a dedicação dos funcionários aos deveres burocráticos. Desta forma, diminui-se o número de relações personalizadas, estimula-se o conformismo, o conservadorismo e o tecnicismo. A submissão excessiva a regras e regulamentos também gera um deslocamento de objetivos da organização e a dificuldades no trato com o público que a burocracia deve atender. O desenvolvimento dessa autodefesa burocrática, por sua vez, tende a aumentar a rigidez dos funcionários, cômicos de seus interesses comuns e em busca de sua defesa. As normas, portanto, tornam-se o critério dominante para as decisões. Cria-se um círculo vicioso em torno do aparato burocrático, gerando ineficiência (Etzioni, 1967; Motta e Pereira, 1988).

Alguns críticos assinalam que a posição funcionalista é uma reafirmação do paradigma racional, pois tenta analisar os objetivos em relação ao conceito de sistema, de forma objetiva e, além disso, deixa muitas questões sem resposta. Ao admitir que as organizações podem ter objetivos múltiplos, fica por ser especificada a decisão de defini-los ao sabor de julgamentos subjetivos (Marinho, 1990).

Procurando evitar complicações associadas aos modelos descritos anteriormente, a perspectiva tecnológica de Perrow (1970) distingue objetivos operacionais, que dizem o que a organização está tentando realmente fazer, independentemente do que é oficialmente declarado como sendo os seus fins, de objetivos oficiais, que são os propósitos gerais da organização, tal como existem nos relatórios anuais e em declarações públicas feitas por seus dirigentes. Tal como a abordagem sistêmica, a de Perrow (1970) leva em conta o fato de que os objetivos são aspectos variáveis de uma organização, reconhecendo as relações entre as organizações e o ambiente na determinação dos objetivos. Difere, entretanto, da abordagem funcionalista, pelo fato de enfatizar o papel da tecnologia e da natureza do trabalho na estruturação interna de poder, mostrando como os grupos que satisfazem os requisitos das tarefas podem formular os objetivos organizacionais. Seu enfoque leva em consideração a estrutura de poder num dado momento e o contexto histórico das transformações na medida em que mostra como os objetivos podem mudar, ao longo do tempo, em função da tarefa a ser desempenhada, com diferentes grupos emergindo como grupos dominantes na estrutura de poder das organizações.

A análise de Perrow (1970) apresenta similaridades com as abordagens seguintes, diferenciando-se, todavia, pela ênfase que coloca no papel da tecnologia, o que lhe permite aplicar seu esquema a uma ampla variedade de tipos de organização (Marinho, 1990).

Sob a perspectiva da teoria do processo decisório, Simon (1979) utiliza um enfoque

não monolítico em que os objetivos são considerados, no contexto do processo decisório, como *inputs* ao curso de ação a ser seguido. Simon considera os objetivos como o principal critério para determinar o que será realizado e para o fato de que nem todos os objetivos são igualmente buscados; ele observa que tais objetivos são produtos das interações entre os membros da organização. De acordo com essa visão, as organizações não são orientadas, como pretendiam as teorias clássicas, para um objetivo específico. Elas perseguem, pelo contrário, objetivos múltiplos que estão, em geral, em conflito. As organizações resolvem os conflitos entre seus diversos objetivos de modo seqüencial, ou mesmo, simultâneo. “O conceito de planejamento envolve a noção de hierarquia de decisões em que cada passo, no sentido descendente, consiste na implementação dos objetivos estabelecidos no plano imediatamente anterior. Diz-se que o comportamento é planejado sempre que é guiado por objetivos ou metas; e é racional quando escolhe as alternativas que levam a consecução das metas previamente selecionadas” (Simon, 1979, p. 06).

Cyert e March (1963) expressam sua rejeição tanto à idéia da gerência científica de que os objetivos de uma organização são idênticos aos da alta administração, como também à idéia de que eles sejam formados pelo consenso, tal como está implícito nas teorias sistêmicas. Partindo da idéia de que o conflito é um aspecto inevitável e inerente à vida organizacional e de que para construir uma teoria do processo decisório é necessário abandonar a idéia de que os objetivos são produto de uma consistência nas organizações, os autores descrevem objetivos como resultado da barganha entre os diversos grupos em coalizões e afirmam que não é possível ao dirigente estabelecer uma ordem de preferência de objetivos, pois as organizações são coalizões de indivíduos que definem os objetivos por meio de um processo conflituoso que resulta das demandas de cada coalizão dentro da organização. Contudo, existem mecanismos estabilizadores, como o orçamento que reflete como os recursos são alocados e os precedentes da organização que atuam sobre os membros das coalizões, de modo a descartar acordos, decisões e comprometimentos que poderiam ser renegociados caso a organização não fosse provida de uma memória. Dessa forma, os objetivos apresentam uma estabilidade maior do que caracterizaria uma situação de negociação pura.

O modelo de organização como coalizão de grupos quando aplicado às organizações econômicas proporciona melhor explicação ao processo de formação de objetivos. Apresenta, porém, limitações, pois se os objetivos impõem restrições às ações e são os resultados da contribuição de múltiplos fatores (objetivos e desempenhos anteriores, a composição da

coalizão, a divisão do trabalho no processo decisório, etc.), eles não podem ser explicados somente por fatores internos à organização. É necessário examinar o contexto em que a organização atua (Marinho, 1990).

A perspectiva da economia política, que tem como principais representantes Zald (1970), Karpic (1972), Benson (1975) e Thompson e McEwen (1976), procura preencher esta lacuna. A questão dos objetivos está em determinar as relações desejadas entre a organização e a sociedade. Qualquer mudança na organização ou na sociedade afeta as relações entre ambas, e requer, portanto, revisão de objetivos. Diferentemente do que as análises convencionais sugerem, a definição de objetivos está ligada à situação interacional dos membros da organização em suas atividades para fixá-los. Isso se dá em diversos subconjuntos, ou seja, nos grupos ocupacionais, que, por sua vez, integram um estabelecimento, que faz parte de um grupo de organizações semelhantes que integram um setor, o qual, juntamente com outros setores, constituem a economia nacional, por sua vez inserida em uma economia continental que, por fim, é parte da economia internacional. Por outro lado, as atividades dos atores não são vistas como irracionais ou disfuncionais. Os atores individuais estão ligados a um conjunto interconectado de sistemas sociais, econômicos e políticos que também afetam a organização. Os objetivos representam, em resumo, limites impostos à organização através dos processos de negociação e comprometimento entre os membros da coalizão.

Para Marinho (1990) tratar, portanto, a organização como coalizões de indivíduos que interagem entre si tentando impor, cada uma, seus próprios interesses e, além disso, como entidades que só existem quando consideradas em relação à sociedade mais ampla, são idéias básicas na identificação e estudo dos objetivos, embora nem sempre presentes simultaneamente nos esquemas de análise mais dinâmicos.

A questão dos objetivos, segundo Karpic (1972), pode ser estudada sob o ponto de vista do ator e do observador, distinguindo-se, em cada um deles, os fins e os meios. O autor identifica e distingue os fins declarados e intencionais dos meios usados para obtê-los. Do ponto de vista do observador, é possível identificar as preferências reais e implementadas do ator, distinguindo-as também dos meios que ele usa para obter os fins. Esses dois níveis de análise e a distinção entre os meios e os fins são as bases para a distinção conceitual entre objetivos, estratégias, lógicas de ação e políticas. Objetivos são definidos como as intenções e futuros estados desejados dos atores individuais ou das coalizões em torno de um acordo em relação aos fins desejados, ao passo que estratégias são os métodos usados pelas coalizões ou

atores organizacionais na obtenção desses fins. O conceito de *logiques d'action* é definido em termos das racionalidades dos atores individuais ou coalizões organizacionais observadas pelo pesquisador, sendo a ferramenta analítica para distinguir objetivos privados dos atores das preferências dos membros da organização. Por fim, a política é definida como resultado da ação coletiva e representa a implementação das atividades da coalizão em direção aos objetivos, tal como entende o observador. O esquema teórico de Karpic (1972) é semelhante à abordagem de Cyert e March (1963), ou seja, a organização é concebida como um sistema político em que os indivíduos motivados por interesses privados, formam coalizões que negociam e competem entre si por poder e posição para impor seus próprios fins à organização.

Esse estudo parte do pressuposto de que os objetivos podem ser influenciados por crenças/valores e interesses dos dirigentes dos níveis estratégico e tático de uma organização acadêmica, em maior ou menor grau, podendo ocorrer integração ou diferenciação entre eles. A questão dos objetivos, diferentemente do que as análises convencionais sugerem, está ligada à situação interacional dos membros da organização em suas atividades para fixar os objetivos, dando-se isso nos grupos ocupacionais que integram a organização.

A respeito disso, Meyer e Scott (1983) definem algumas características do processo de formação dos objetivos nas organizações: (1) embora indivíduos e grupos sejam responsáveis pelo estabelecimento dos objetivos organizacionais, nenhum indivíduo ou grupo possui poder suficiente para determiná-los completamente. Assim, os objetivos organizacionais são diferentes dos objetivos de qualquer um de seus participantes; (2) reconhece-se a existência de conflitos de interesses entre os grupos e dentro de um grupo específico e alguns são resolvidos através de um processo de negociação; (3) o nível de análise dos objetivos nas organizações pode ser individual, grupal ou organizacional e (4) o tamanho e a composição da coalizão dominante podem mudar no decorrer do tempo, e essas mudanças refletem-se nos objetivos operativos da organização.

Já a distinção feita por Perrow (1970) é empiricamente observada e ajuda a entender, por exemplo, de que forma duas universidades com os mesmos objetivos oficiais – ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade – podem diferir radicalmente na ênfase que cada uma põe neles, mesmo quando oficialmente esses objetivos são igualmente enfatizados. O ensino, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade são, além disso, objetivos tão vagos, contêm tantas incertezas, que dificilmente poderiam servir como guias para a análise organizacional, sendo muito difícil captar o que cada universidade entende por bom ensino,

pesquisa padrão e extensão eficiente.

Etzioni (1967) comenta que os objetivos organizacionais são estabelecidos em complicado jogo de poder, que inclui diversos indivíduos e grupos, internos ou externos à organização, através da referência aos valores que dirigem os comportamentos gerais e específicos dos indivíduos e grupos numa determinada sociedade. Hinings e Greenwood (1988) argumentam que os grupos são receptivos a algumas idéias em detrimento de outras. O que estes grupos valorizam está diretamente associado à sua interpretação do que está congruente em termos de seus interesses. Para Etzioni (1967), muitos fatores entram em choque a fim de determinar os objetivos de uma organização. Normalmente os departamentos da organização desempenham um papel predominante no processo. Outro fator é atuação de personalidades. Quando um líder forte alcança uma posição-chave é tão difícil depô-lo quanto adotar estratégias à qual ele tenha objeções, a menos que ele cometa um erro essencial. Além disso, as forças do ambiente, tais como a opinião da comunidade, as leis, os sindicatos e outras, desempenham um papel importante, estabelecendo limites, não só na definição de objetivos, mas também nos meios que uma organização pode usar.

A distinção entre meios e fins é uma preocupação apontada por Perrow (1970), pois o que um estudioso considera um objetivo pode ser designado por outro como meio (estratégia) de atingir aquele ou um outro objetivo mais geral e mais amplo. Na tentativa de desmistificar esta dúvida conceitual, desenvolve-se a seguir uma base teórica sobre estratégias que, como os objetivos, parecem ser influenciadas pela cultura organizacional e pelas dependências de poder.

2.4 Estratégias

Recentemente, Mintzberg *et al.* (2000) apresentaram dez diferentes concepções sobre o processo de formação estratégica, as quais são classificadas pelos autores como escolas de estratégia que se desenvolveram em diferentes períodos. Algumas surgiram e declinaram; outras vêm crescendo em importância. Tais escolas se inter-relacionam de maneiras variadas. Individualmente, realizam considerações limitadas e estreitas em relação à profundidade do processo de formulação estratégica. Apesar disso, todas contribuem para formar o complexo conceito de estratégia.

De acordo com Wright *et al.* (2000, p. 24), “estratégia refere-se aos planos da alta administração para alcançar resultados consistentes com a missão e os objetivos gerais da organização”. Basicamente podemos visualizar a estratégia em três estágios: (1) formulação da estratégia que se refere ao seu desenvolvimento; (2) implementação da estratégia e (3) controle estratégico (modificar a estratégia ou sua implementação para assegurar que os resultados desejados sejam alcançados). Frequentemente considera-se estratégia um curso específico de ação por meio do qual se constata o modo como os recursos estão sendo empregados para o alcance dos objetivos organizacionais pré-estabelecidos (Davidson e Brown, 1988).

Para Mintzberg *et al.* (2000), entretanto, estratégia requer uma série de definições, cinco em particular: (1) estratégia é um *plano*, uma direção, um guia ou curso de ação para o futuro; caracteriza-se pela deliberação, consistindo em curso de ação intencionalmente formulado para lidar com uma situação específica. Enfatiza o papel dos líderes enquanto responsáveis pelo estabelecimento de uma direção para a organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998); (2) estratégia é uma *manobra* específica que visa a neutralizar ou superar a vantagem de um oponente ou concorrente e, portanto, a verdadeira estratégia (como plano, isto é, a intenção real) é a ameaça de realizar algo e não realizar de fato. Os pressupostos de orientação voluntarista no modo de atuação encontram-se implícitos nestas duas concepções (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998); (3) estratégia é um *padrão*, isto é, consistência em comportamento ao longo do tempo, intencional ou não, proporcionando assim uma visão do passado da organização. Considerar estratégia como plano implica traçar a estratégia pretendida e como padrão, a estratégia realizada; (4) a definição da estratégia como uma *posição* permite focalizar, em consonância com os princípios de determinismo, a relação direta entre a organização e as condições do ambiente, isto é, a localização de determinados produtos e serviços em determinados mercados, com ênfase na exposição organizacional e nas regras de competição do nicho populacional; por fim, (5) a estratégia é uma *perspectiva*, a maneira fundamental de uma organização fazer as coisas, é uma abstração derivada da percepção dos componentes do mundo real, expressa no conjunto de valores compartilhados pelos integrantes da organização e coletivamente exercida.

A definição de estratégia como padrão permite distinguir estratégias deliberadas e emergentes. As intenções plenamente realizadas podem ser chamadas de estratégias deliberadas; as não-realizadas, de irrealizadas; e as emergentes, como um padrão realizado

que não era expressamente pretendido. Raramente as estratégias eficazes são de fato deliberadas ou emergentes, configurando-se numa mescla que reflete a qualidade dos dirigentes de efetuar previsões e de reagir perante a ocorrência de eventos inesperados (Mintzberg *et al.*, 2000).

Quinn (1991) assevera que as estratégias formais contêm três elementos essenciais a determinar: os objetivos a alcançar, as políticas que guiam ou limitam a ação e os programas por executar. Segundo o autor, a essência da estratégia é permitir que a organização construa uma postura forte e ao mesmo tempo flexível, que lhe possibilite alcançar seus objetivos, mesmo diante de forças externas imprevisíveis. Para Bulgacov (1997), a gerência estratégica deve estar refletida na missão organizacional, pois é a responsável pela orientação da decisão estratégica, pela política gerencial e pela liderança em termos mais específicos.

Chaffee (1985) considera que as várias definições de estratégia podem ser agrupadas em três modelos (linear ou orientado para objetivos, adaptativo e interpretativo). O modelo linear a vê como conjunto integrado de decisões, ações ou planos, que fixam e permitem alcançar metas organizacionais viáveis. Os administradores têm grande capacidade para mudar a organização e lutar num ambiente previsível e basicamente composto por competidores e, para tanto, declaram objetivos e planos de ação para que a organização alcance seus fins. Eles desenham um caminho para manter disputas internas minimizadas e competição externa tão distante quanto possível. A estratégia pode ser avaliada em termos de produtividade e lucratividade. Essa visão não considera os aspectos informais da dimensão estrutural, a suposição de que os participantes atuam sobre o ambiente, nem os valores organizacionais.

No modelo adaptativo, a estratégia está menos concentrada no topo e mais multifacetada, sendo caracterizada pela tentativa de equacionar as capacidades e recursos da organização com as oportunidades e riscos do ambiente. Esse ambiente é o grande foco responsável por determinar as ações organizacionais. Andrews (1965) procurou refinar a definição de estratégia proposta por Chandler (1962), criada sobre a observação da indispensável junção entre os aspectos internos da organização e suas expectativas externas, além da noção de incerteza ambiental. Dessa forma, visualizou a existência de um ambiente dinâmico, em constante mudança, que exige a avaliação dos pontos fortes (*strenghts*) e dos pontos fracos (*weaknesses*) da organização, com o objetivo de aproveitar as oportunidades (*opportunities*) e desviar das ameaças (*threats*) que apresenta, o chamado modelo SWOT. A análise das forças e fraquezas internas conduz à determinação da competência distinta, ao

passo que a identificação das oportunidades e ameaças ambientais permite elucidar os fatores potenciais de sucesso. Tal análise, associada às tarefas de discriminar os recursos administrativos, materiais, técnicos e financeiros disponíveis, caracteriza a etapa de formulação da estratégia e conseqüente implementação na organização. Tal abordagem, segundo Chaffee e Tierney (1988), ignora os valores ou subordina-os às demandas do ambiente, e a estrutura organizacional existe para satisfazer as exigências ambientais.

O modelo interpretativo, descrito por Chaffee (1985), considera a realidade como socialmente construída, sendo a organização fruto de um contrato social resultante de uma coletânea de acordos cooperativos entre indivíduos e grupos. Dessa forma, a estratégia pode ser definida como orientada para permitir que o ambiente e a organização sejam entendidos pelos *stakeholders*. A estratégia interpretativista vê a organização exercendo um papel de criar sua própria estrutura e seu ambiente de atuação, em parte pela maneira como os seus líderes comunicam e interpretam objetivos e valores, fornecendo um importante contexto para efetivar a tomada de decisões. Essa abordagem tem significado especial para as instituições de ensino superior, pois articula valores institucionais que, em troca, fornecem uma estrutura que incorpora e orienta as abordagens linear e adaptativa de estratégia (Chaffee e Tierney, 1988).

Outra abordagem sobre estratégia é a que encontramos em Rajagopalan e Spreitzer (1996). Os autores distinguem duas correntes a partir da mudança estratégica: a de conteúdo e a de processo. A corrente de conteúdo procura soluções ótimas para problemas bem definidos, com base em objetivos previamente estabelecidos e num ambiente determinado. Com isso, a mudança no conteúdo da estratégia decorre de alterações nas condições ambientais e/ou organizacionais (Andrade Filho, 2000). Já a corrente de processo pode ser vista sob a perspectiva da aprendizagem e cognitiva. Na aprendizagem, a mudança estratégica é um processo interativo entre administradores, organização e ambiente. A mudança no conteúdo da estratégia decorre da forma como as condições ambientais e organizacionais influenciam a ação dos administradores que aprendem com suas experiências. Na perspectiva cognitiva, a ênfase está no processo interpretativo por meio do qual os administradores ordenam o contexto ambiental e organizacional. A mudança se dá por um processo interpretativo (Rajagopalan e Spreitzer, 1996), determinado pelas ações e pela cognição dos administradores que são influenciados pelo contexto ambiental e organizacional.

Conforme Andrade Filho (2000, p. 34), “se a situação é vista como ameaça, os administradores tendem a enfatizar as informações que estejam associadas ao modelo de interpretação vigente, limitando os possíveis modelos de ação, (...) de modo a preservar

recursos e controle. Se a situação é vista como oportunidade, aumenta o grau de confiança e controle dos administradores, em função das expectativas de resultados positivos, incentivando mudanças no curso de ação”.

Mintzberg *et al.* (2000) distinguem duas correntes cognitivas bastante diferenciadas em estratégia. Na primeira, composta por pesquisadores de formação mais positivista, o processamento e a ordenação do conhecimento são considerados frutos da captação objetiva de imagens e informações pela mente, muitas vezes distorcida, conduzindo à realização de estudos acerca do viés cognitivo. Na segunda, influenciada pelo construcionismo social, oriundo da sociologia e da psicologia, defende-se que a cognição ultrapassa a mera reprodução mental dos elementos do mundo exterior, resultando da interpretação de informações e da sua decodificação, dando margem à elaboração dos conceitos de esquemas interpretativos e mapas cognitivos. Ao examinar a interferência da cognição em processos organizacionais voltados à solução de problemas, Simon (1979), demonstra a dificuldade intelectual dos tomadores de decisão em lidar com grande quantidade de informações e identificar todas as alternativas possíveis de ação. Sustenta, assim, que as decisões são tomadas dentro de uma racionalidade limitada, que visa à satisfação ao invés da maximização dos seus resultados.

Para Scott (1992, p. 286), muitos analistas organizacionais preferem o conceito de estratégia ao de objetivo. O autor, baseado em Chandler (1962), define estratégia como a “determinação das metas e objetivos de longo alcance de uma empresa e a adoção dos cursos de ação e alocação de recursos necessários para atingir esses objetivos”. Chandler (1962) conclui que a definição de estratégia não deve constituir exercício intelectual isolado, uma vez que a sua viabilidade e êxito dependem das atividades em andamento no cotidiano da organização. Além disso, qualquer alteração na postura estratégica conduz a mudanças na estrutura formal, ultrapassando a mera introdução de ajustes incrementais, visando à manutenção da eficiência.

Nesse sentido, a determinação do posicionamento estratégico refere-se à consistência de ações de uma organização e envolve fatores internos e externos, ligados a produtos e serviços, mercados e à alocação de recursos ao longo do tempo (Whipp, Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Araújo e Easton, 1996; Stabell e Fjeldstad, 1998). As estratégias, nesta pesquisa, serão identificadas, portanto, de três formas: (1) em termos de como recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros vêm sendo utilizados como meios para se alcançar os objetivos propostos pelos diversos grupos da organização, (2) por meio do

conjunto de atividades (produtos e serviços) oferecido pela instituição à comunidade, e (3) do conjunto de ações destinadas à atração da clientela (mercados) adequada.

Para a determinação deste posicionamento estratégico, sob uma perspectiva interpretativista, faz-se necessária a elaboração de um planejamento que direcione os objetivos, as ações, as atividades e os recursos e da configuração de um sistema de gestão para operacionalizar e controlar a estratégia. A sua construção, de modo geral, possui as seguintes etapas: (1) formulação da missão e de objetivos; (2) identificação das metas e estratégias atuais; (3) análise ambiental e de recursos; (4) identificação de oportunidades e ameaças; (5) determinação do grau de mudança estratégica necessária; (6) tomada de decisão estratégica; (7) implementação e controle da estratégia (Stoner e Freeman, 1995).

A missão de uma organização determina a natureza do negócio e o âmbito de sua atuação. Traduz determinado sistema de crenças e valores em termos de áreas básicas de atuação, considerando as tradições e a filosofia da organização (Oliveira, 1993). Sua declaração constitui o elemento central do planejamento estratégico, pois fornece direção às ações organizacionais, em largo horizonte de tempo. Chaffee e Tierney (1988) enfatizam que a missão expressa o centro do conjunto de valores de uma instituição e sua ideologia subjacente, além de fornecer um entendimento coletivo sobre o que a organização pode ou não fazer.

Em seguida, conforme Oliveira (1993), são estabelecidos os objetivos organizacionais que procuram traduzir a missão em termos concretos. Como já discutimos previamente na seção 2.3, os objetivos organizacionais são manifestações de uma situação desejável, eles orientam as atividades e apontam possíveis direções a serem seguidas para que uma dada situação seja alcançada (Etzioni, 1967).

Os outros itens mencionados para a elaboração do planejamento estratégico procuram realizar um diagnóstico da situação presente com relação às dimensões internas e externas à organização, possibilitando a tomada de decisão estratégica mais adequada, após o que serão detalhados os planos operacionais a serem implementados. No entanto, tais padrões para a ação, como menciona Mintzberg *et al.* (2000), podem também emergir informalmente nos diversos níveis da organização. Para Ranson, Hinings e Greenwood (1980) e Hinings e Greenwood (1988), isso ocorre à medida que, para sobreviver, as organizações contam com interações emergentes que passam a funcionar como padrões de referência em determinadas situações. Dessa forma, segundo Machado-da-Silva e Fonseca (1995), no momento em que situações imprevistas emergem, estratégias de ação são delineadas pelo processamento de um

modelo mental de símbolos e informações, com base na qual os indivíduos percebem as condições ambientais, interpretam os seus significados e externalizam esta interpretação, numa contínua transformação objetivo-subjetivo-objetivo que gera conhecimentos legitimados no convívio social.

A dimensão deste trabalho, como já foi mencionada, estabelece como crenças/valores e interesses podem influenciar a definição de objetivos e de estratégias. As conclusões de trabalhos como os de Baldrige *et al.* (1982) e Chaffee e Tierney (1988) sobre universidades norte-americanas indicam que crenças/valores tendem a influenciar mais estratégias, enquanto interesses, por sua maior volatilidade, podem afetar mais os objetivos organizacionais.

Neste estudo, interessa-nos como a estratégia adotada por uma organização é influenciada pelas relações de poder e pela cultura predominante, sob a perspectiva simbólico-interpretativa que focaliza aspectos da cognição dos administradores, responsáveis por determinar a forma como os contextos ambientais e organizacionais são compreendidos.

De acordo com Hardy e Fachin (1996), o processo de formulação estratégica em organizações académicas é diferente da visão de estratégia deliberada. Muitos atores distintos estão nela envolvidos; as estratégias são frequentemente fragmentadas, variando de acordo com o departamento ou a faculdade que as formulam; as normas profissionais exercem uma forte influência sobre as estratégias; a mudança estratégica é difícil e, quando ocorre, é frequentemente uma resposta gradual e constante às pressões ambientais.

Rodrigues (1985) enfoca que a universidade³ moderna é uma instituição singular e que, na literatura organizacional, não existe muito consenso quanto ao seu conceito. Embora algumas vezes tratada como um tipo especial de burocracia, a universidade é também equiparada as demais organizações burocráticas, principalmente na concepção da teoria contingencial. Por outro lado, os estudos que não lidam estritamente com caracteres formais a vêem como uma instituição muito particular que lida com a dinâmica entre a racionalidade instrumental burocrática e as inter-relações sociais, trazendo, com isto, o foco de análise, para as disputas internas entre interesses diversos. Na seção seguinte, procura-se identificar, no ambiente académico, as interações entre as categorias analíticas investigadas na presente pesquisa.

³ A Portaria n.º 2.040, de 23/10/1997, do Ministério da Educação, estabelece que universidades são instituições de ensino superior que se caracterizam pela integração de suas atividades de ensino à pesquisa e à extensão (Brasil, 1997f).

2.5 Pressões do Contexto Ambiental, Cultura Organizacional, Dependências de Poder, Objetivos e Estratégias nas Organizações de Ensino Superior

Para nos reportarmos ao contexto ambiental acadêmico, primeiramente é oportuno avaliar o processo de reificação dessa realidade. Para tanto, faz-se necessário estabelecer as diferentes configurações estruturais que uma Instituição de Ensino Superior pode assumir. Hardy e Fachin (1996) e Baldrige *et al.* (1982) apresentam uma revisão da literatura sobre administração de instituições de educação superior, classificam as diferentes configurações que podem ser encontradas nas universidades e discutem a relação entre configuração e estratégia. Os modelos brevemente descritos não são encontrados na realidade *ipsis litteris*, mas têm alguma relevância para com as universidades brasileiras. Os autores citados identificaram quatro modelos básicos:

O **modelo burocrático** se refere à forma profissional de organização, em que certas características burocráticas aparecem combinadas com autonomia profissional e descentralização. Isso decorre do fato de que, enquanto o lado profissional da universidade caracteriza-se por autonomia e liberdade acadêmica, o apoio administrativo é estruturado numa burocracia hierárquica, tipicamente tradicional (Mintzberg *et al.*, 2000).

O **modelo colegiado** se refere ao processo consensual de tomada de decisão; observa-se a idéia de autoridade profissional, baseada na competência e não na posição, conduzindo a uma hierarquia mais achatada e uma estrutura descentralizada (Childers, 1981). Segundo Baldrige *et al.* (1982), este modelo não trata de modo adequado o problema do conflito, pois, quando enfatiza a dinâmica do consenso, desconsidera as prolongadas disputas que precedem tal consenso e o fato de que este consenso na realidade representa a prevalência de um grupo sobre outros.

O **modelo político**, por outro lado, enfatiza o dissenso, o conflito e a negociação entre grupos de interesse, envolvendo o processo decisório. Baldrige (1971) utilizou teorias do conflito e do poder em grupos de interesses para desenvolver um quadro teórico para a análise política. Sua obra apresenta um modelo político para explicar o governo da universidade, substituindo a estrutura hierárquica do modelo burocrático e a comunidade profissional do modelo colegiado. Como as decisões políticas são tão importantes, os diversos

grupos da organização tratam de influir em sua formulação com a finalidade de ver seus próprios interesses protegidos e fomentados.

Baldrige *et al.* (1982) descrevem algumas suposições para justificar o processo político nas universidades, entre elas, podemos citar: (1) a inatividade política da maior parte do pessoal, deixando para os administradores esta função; (2) a participação fluida da maioria, fazendo com que as elites políticas, que dedicam muito mais tempo à atividade político-administrativa, governem as principais decisões; (3) fragmentação da organização acadêmica em diferentes grupos de interesses com objetivos e valores distintos e que normalmente vivem num estado de coexistência armada: quando abundam recursos e o ambiente é propício, entram em conflitos mínimos, por outro lado, quando os recursos são escassos e a pressão externa aumenta, ou ainda, quando outros grupos tentam apoderar-se de seus objetivos, lutam para influir nas decisões; (4) num sistema social diversificado e dinâmico, o conflito é normal e não necessariamente um sintoma de decomposição da comunidade acadêmica; (5) a autoridade formal prescrita é severamente limitada pela pressão política que podem exercer os grupos e (6) os grupos de interesses externos exercem influência sobre o processo de tomada de decisão da organização.

Este processo político também se fundamenta, principalmente, pela diversificação existente entre os grupos internos da organização acadêmica, com estilos de vida e interesses basicamente diferentes. Essas diferenças levam ao conflito porque os melhores interesses de um grupo podem prejudicar um outro. As organizações acadêmicas têm sistemas sociais particularmente pluralistas e muitos dos conflitos têm origem na complexidade da estrutura acadêmica e nos objetivos e valores complexos que alimentam os grupos divergentes. Em suma, o esquema amplo do sistema político da Academia tem o seguinte aspecto: existe uma complexa estrutura social que gera múltiplas pressões, muitas fontes e formas de poder e de pressão incidem sobre os decisores, um cenário legislativo traduz estas pressões em políticas e existe uma fase de execução de políticas que gera retroalimentação e potencialmente conflitos novos (Baldrige *et al.*, 1982).

O **modelo lata de lixo**, também denominado de anarquia organizada, se refere a processos decisórios, mas em processos cujo comportamento humano não tem um propósito. Os temas em debate freqüentemente são pouco enfatizados e o sistema como um todo tem uma alta inércia. Os processos são sujeitos a uma sobrecarga e a base de informação é fraca. Esta situação surge quando os objetivos são ambíguos, a tecnologia é problemática e a participação é fluida. A organização é vista como um mundo confuso com pouca coordenação

e integração dos objetivos que, como as tecnologias, são pouco claros e, além disso, a instituição é altamente vulnerável ao ambiente (Cohen e March, 1974; March e Olsen, 1976).

Baldrige *et al.* (1982) salientam que as instituições acadêmicas são tão diferentes de outras instituições que as teorias tradicionais da administração não se aplicam a elas. Seus objetivos são mais ambíguos e diversos, processando pessoas ao invés de materiais. Os funcionários são altamente especializados, e a tecnologia é pouco clara, baseada mais em destrezas profissionais do que em procedimentos-padrão de operação. Além disso, existem diferenças substanciais entre as próprias universidades. Algumas são burocracias rígidas enquanto outras parecem ser confederações de departamentos vagamente estruturados com uma considerável autonomia. As instituições maiores e mais prestigiadas dão a seus departamentos acadêmicos mais autonomia e controle sobre as políticas de pessoal e sobre o currículo, comparadas às de menor porte. O professor se identifica fortemente com sua disciplina e sua lealdade se restringe ao seu departamento. A maior parte dos profissionais acadêmicos busca independência dos controles da organização e da rigidez da rotina burocrática.

Com base nos modelos burocrático e político, “é possível conceber a estrutura organizacional de forma mais criativa: de um lado, o modelo burocrático permite que se visualize o arcabouço estrutural como consistindo na dimensão formal que inclui normas e regulamentos, definição da divisão e trabalho quer horizontal (departamentalização) quer vertical (hierarquia de autoridade), e os cargos e as respectivas funções; de outro lado, o modelo político possibilita que se observem os padrões de interação entre indivíduos e/ou grupos de interesse com os padrões formais como departamentos/divisões, etc.” (Machado-da-Silva, 1991, p. 81). Dessa forma, estes dois modelos parecem deter um potencial analítico relevante para o estudo de instituições de ensino superior.

Ao discorrer sobre as características das organizações acadêmicas, Baldrige *et al.* (1982) assinalam que as universidades têm objetivos vagos e que constroem estruturas de decisão para enfrentar as incertezas e que entram em conflito com estes objetivos. Os autores listam uma série de objetivos possíveis, entre eles: ensinar, pesquisar, servir à comunidade local, administrar instalações específicas, abrigar estudantes e pessoal docente, apoiar as artes e resolver problemas sociais. Não obstante, todos concordam sobre a ambigüidade dos objetivos, mas quando operacionalizados, surgem discordâncias. March e Olsen (1976) argumentam que as universidades são frouxamente controladas no que se refere à essência de suas atividades, como o ensino, a pesquisa, e rigorosamente controladas no que concerne aos

rituais de categorização. Esta constatação reforça o enquadramento da universidade nos modelos político e burocrático.

De acordo com Machado-da-Silva (1991), tais rituais podem ser ilustrados da seguinte forma: (1) professores são rotulados por categorias, tais como assistente, adjunto, titular, carreira de 1.º e 2.º graus e carreira do ensino superior, ou pelo regime de trabalho: professores de tempo parcial ou de dedicação exclusiva; (2) alunos são classificados por áreas de conhecimento e especialização, graduação ou pós-graduação, semestres de ingresso na universidade e formatura, disciplinas e turnos; e (3) tópicos curriculares são distribuídos por áreas e disciplinas; entre outros. A existência desses controles rígidos reside na evidência de que é por meio dessa categorização que a organização universitária é legitimada pela sociedade.

Baldrige *et al.* (1982) sugerem, ainda, vários fatores importantes acerca de profissionais que trabalham em hospitais, escolas, escritórios de advocacia e universidades: (1) os profissionais demandam autonomia no trabalho, exigem liberdade de supervisão e baseiam seu trabalho na perícia; (2) os profissionais têm lealdades divididas e tendências cosmopolitas; (3) existem fortes tendências entre os valores profissionais e as expectativas burocráticas que podem intensificar o conflito entre os profissionais e os gerentes da organização e (4) os profissionais esperam que os seus iguais valorizem seu trabalho e consideram que somente os seus colegas podem julgar o seu comportamento, rechaçando avaliações gerenciais. Todas essas características enfraquecem a burocracia tradicional, rechaçam a hierarquia, a estrutura de controle e os procedimentos de administração. Como consequência, podemos esperar um estilo administrativo distinto numa burocracia profissional.

No Brasil, desde 1931, quando foi implementada a reforma educacional pelo Ministro Francisco Campos⁴, a universidade, por mais que tenha sido compreendida como mera aglomeração de faculdades isoladas, tem-se constituído como o modelo privilegiado para organizar o ensino superior e tem dominado parte de nosso inconsciente acadêmico. Ao invés de abrir caminho para a diversificação do sistema, a Reforma Universitária de 1968, promovida pela lei n.º 5.540/68, voltada basicamente para as instituições federais, indicava que o modelo universitário deveria constituir o tipo natural de estrutura para o qual convergiria a expansão do ensino superior. A Constituição de 1988 reforçou esse quadro ao

⁴ Ver Parecer n.º 16, de 05/10/1999, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Brasil, 1999d).

consagrar no seu artigo 207 que as universidades obedeceriam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A crise vivenciada pelas universidades federais acentuou a necessidade de se desenvolver uma reflexão sobre a autonomia destas instituições, de modo a capacitá-las a melhor definir o seu verdadeiro perfil e a sua real vocação institucional. A prática efetiva da autonomia permitiria uma maior diversificação e transparência nos projetos institucionais e na formulação dos objetivos das universidades, capacitando-as a desenvolver a formação acadêmica, a prática da pesquisa, a atividade de extensão, a partir de maneiras próprias e com a possibilidade de estabelecer combinações variadas e inovadoras destes distintos elementos (Martins, 1998).

Etzioni (1967) constata que organizações com múltiplas finalidades, como as universidades, tendem a atingir seus objetivos separadamente, e todos eles reunidos, mais eficientemente que as organizações de uma finalidade única, da mesma categoria. Por exemplo, muitas, senão quase todas as universidades muito conceituadas têm três finalidades: ensino, pesquisa e extensão, enquanto as universidades que só ensinam são geralmente inferiores na qualidade da formação acadêmica que oferecem. A maior parte das descobertas científicas e dos trabalhos notáveis em ciências sociais provém dos corpos docentes de universidades nas quais se combinam ensino, pesquisa e extensão, e não das pessoas ocupadas integralmente em organizações de pesquisa. Não se sabe, entretanto, se o ensino é mais eficiente nas universidades onde se acentua a pesquisa, ou nas escolas que se dedicam mais ao ensino.

Para Marinho (1990), diferenças de opinião na política e nos objetivos surgem naturalmente. Entretanto, a autora supõe que, se o consenso a respeito dos objetivos pudesse ser alcançado, seria resultado de uma constante negociação. Porém, a natureza particular de cada ordem negociada e a tendência a examinar restritos setores da realidade dificulta o exame das relações de poder e a influência que exercem sobre a negociação. Qualquer análise dos objetivos deve levar em conta o caráter dinâmico dos mesmos. Eles são resultados da interação da ação e dos membros na organização e podem ser deslocados, como no caso da tendência que as universidades têm para organizar seus objetivos em torno de atividades facilmente quantificadas, contando, por exemplo, com publicações ao invés de avaliar a qualidade dessas publicações, examinando a quantidade produzida por um profissional ao invés de examinar a dedicação, a lealdade, a responsabilidade, o interesse, etc.

Em organizações com finalidades múltiplas, alguns tipos de conflitos são inevitáveis, pois criam tensões no pessoal. Os diversos objetivos de uma universidade, por exemplo,

apresentam muitas vezes, exigências incompatíveis. Pode haver conflito quanto à distribuição de meios, tempo e energia para cada objetivo. A pesquisa, por exemplo, exige especialização e dedicação de tempo considerável à investigação de um problema específico aparentemente limitado. O ensino, ao contrário, exige amplitude de conhecimento. O estabelecimento de um conjunto de prioridades, que definam a importância relativa dos diversos objetivos, reduz as consequências prejudiciais desses conflitos, mas não elimina o problema (Etzioni, 1967).

Sob este aspecto, Baldrige *et al.* (1982), ao analisarem o contexto acadêmico norte-americano, concordam sobre quais sejam as atividades do professor. No entanto, para a grande maioria, o ensino é a única atividade. As tarefas administrativas, por sua vez, são atividades que ocupam os professores com intermináveis horas de reuniões de comissões e que tomam, em média, cerca de um quinto do tempo dos professores. Pesquisa e extensão são mais exercidas em universidades complexas e, na média, não ocupam muito o tempo do professorado.

Analogamente, Mintzberg *et al.* (2000) reconhecem que, sob a perspectiva cultural, a formulação de estratégias é um processo enraizado na força social da cultura que espelha as relações de poder. Enquanto estas lidam com a influência de políticas internas na promoção de mudanças estratégicas, a outra se preocupa com a influência da cultura na manutenção da estabilidade estratégica e, em alguns casos, resistindo ativamente às mudanças estratégicas. A cultura influencia o estilo de pensar favorecido numa organização assim como seu uso e análise e, portanto, influencia o processo de formulação da estratégia.

Snodgrass (1984) afirma que a cultura atua como uma lente ou filtro perceptivo, o qual, por sua vez, estabelece as premissas das decisões das pessoas. Um compromisso comum com as crenças encoraja a consistência no comportamento de uma organização, desestimulando assim mudanças na estratégia. Entretanto, Lorsch (1986) sugere que é preciso dar atenção a como superar a inércia estratégica da cultura organizacional e que se os gerentes estão cientes das crenças que compartilham, eles têm menor probabilidade de ser cegados por elas e estão preparados para compreender mais rápido quando mudanças tornam obsoletos determinados aspectos da cultura. Valores dominantes estabelecidos e compartilhados, tais como atendimento, qualidade e inovação, que provêm vantagem competitiva, podem assegurar o sucesso da organização.

Aparentemente, os valores são mais profundos e duradouros numa organização comparados aos interesses, que se caracterizam por serem mais voláteis ao longo do tempo. Ou seja, os interesses dos grupos internos à organização mudam de acordo com as

circunstâncias, diante de fatos novos internos ou externos e de necessidades emergentes. Provis (1996) argumenta que os valores são coletivamente aceitos, a ponto de serem compartilhados entre os membros, agindo como base para a construção da identidade grupal, enquanto os interesses se referem a escolhas individuais, que visam ao alcance de vantagens particulares, em especial com relação a questões econômicas, fazendo com que as pessoas se unam, em determinado momento, em função da oportunidade circunstancial.

Segundo Enz (1988), as mudanças são implantadas e legitimadas na organização, dependendo do grau de convergência de interesses e de valores dos seus integrantes. Assim, a mudança está sujeita a critérios de aceitação ou de resistência, determinados pela medida da associação entre os diversos valores e interesses articulados e do grau de importância a eles atribuídos pelos indivíduos e pelos grupos. Ou seja, o processo de mudança pode vir a reforçar os valores organizacionais compartilhados, além de contemplar em parte significativa os interesses, possibilitando que indivíduos e grupos reajam favoravelmente. Por outro lado, de acordo com Rodrigues (1991), em organizações públicas, devido às expectativas não correspondidas em gestões anteriores, com a não contemplação de interesses, os integrantes tendem a reagir negativamente às alterações previstas para o seu funcionamento. De modo especial, podem resistir à implantação de mudanças que tenham por finalidade o redirecionamento nas ações por meio de uma nova filosofia de trabalho.

Se a formulação de estratégia pode ser um processo de planejamento e análise, cognição e aprendizado, também pode ser um processo de negociação e concessões entre indivíduos, grupos e coalizões. Introduza qualquer forma de ambigüidade (incerteza ambiental, metas concorrentes, percepções variadas, escassez de recursos) e relações de poder surgem. Portanto, segundo Mintzberg *et al.* (2000), não é possível formular – menos ainda implementar – estratégias ótimas: as metas concorrentes de indivíduos e coalizões garantem que qualquer estratégia pretendida irá ser perturbada e distorcida a cada passo.

Conforme Leitão (1987), cabe ainda observar nos aspectos da cultura organizacional e da gerência da instituição universitária, a existência de um conflito de valores a que se submete o docente quando levado a assumir posições na administração. Enquanto o docente exerce um tipo de atividade especializada que demanda autonomia, aceita apenas o julgamento dos colegas e o leva a se identificar mais com seu trabalho do que com a instituição. O administrador profissional, por outro lado, se apóia na sua posição formal, na autoridade hierárquica, aceita o controle e se identifica com a organização. A duplicidade dos

papéis do docente/administrador e o conflito de valores subjacente têm implicações quanto à eficiência administrativa e necessita maior estudo.

Outra questão levantada por Leitão (1990) é o auto-interesse dos professores e pesquisadores, balizado por suas formações e vieses profissionais. Influências corporativistas e respectivas visões paroquiais, tornam o acordo difícil quanto às metas, razão pela qual é mais difícil identificar objetivos que sejam aceitos por consenso na instituição. Descentralização pressupõe decisões iniciadas nas bases da organização e, ante tais características, põe-se a questão de como conseguir uma participação de professores dos diferentes departamentos, funcionários e alunos, que mantenha a organização sólida e produtiva.

Weick (1987) argumenta que nos sistemas descentralizados, a cultura pode exercer função agregadora, que substitui o comportamento obtido nos sistemas centralizados, alcançando a concordância dos membros sem necessidade de coerção e fiscalização contínua. Para ele, as organizações que valorizam suas histórias – e aqueles que as contam – obterão mais segurança do que as que preferem agir pelo método da tentativa e erro. Tanto a cultura como as operações padronizadas podem impor ordem e substituir a administração centralizada, mas é a cultura que mais fornece capacidade de interpretação, improvisação e ação coordenada.

Diante desse quadro, a dinâmica organizacional universitária tem favorecido a diversificação de crenças/valores arraigados e interesses, influenciando as relações de poder. Isso é constatado por Trice e Beyer (1993), quando discorrem sobre as organizações apresentarem considerável discrepância entre o que realmente existe no ambiente e como elas o vêem e o ordenam; e do fato de as percepções e a consciência dos fatores ambientais, que formam o seu contexto, serem filtrados através de crenças e valores individuais, gerando tais discrepâncias que podem conduzir a situações em que a organização e diferentes grupos dentro dela adotem ações que não correspondam às reais ameaças ou oportunidades presentes no seu contexto.

A par dessas considerações sobre as possíveis configurações das organizações de ensino e sua dinâmica interna, a seção subsequente apresenta as principais aceções sobre a noção de ambiente, enquanto catalisador de mudanças nas organizações, segundo a abordagem institucionalista.

2.5.1 Ambiente e organizações

Nos últimos anos, diversas mudanças ambientais, tanto no contexto internacional quanto nacional, vêm exigindo o repensar de ações administrativas consideradas como padrão aceitável de resposta às pressões que determinam a atuação das organizações públicas e privadas (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998b). Tais mudanças configuram situação de contínua turbulência ambiental e afetam o próprio papel do Estado contemporâneo, que se vê tangido a abandonar a atuação fortemente interventora característica das décadas anteriores e a assumir caráter mais regulador da sociedade. No âmbito das alterações necessárias a essa mudança de orientação, o Estado passa a ser condicionado por parâmetros procedentes do funcionamento do setor privado da economia; isto é, busca incorporar no contexto de suas agências noções antes vinculadas quase exclusivamente a empresas privadas: em especial, a capacidade administrativa de lidar com a inconstância e a imprevisibilidade crescentes (Castor, 1995).

É inegável que os fatores ambientais interferem continuamente numa organização, de modo que os seus processos internos não estão imunes às influências de um contexto mais amplo que a circunda. Segundo Scott (1995, p. 132), “organizações são afetadas e até mesmo penetradas, por seus ambientes, mas elas também são capazes de responder a estas influências atuando criativa e estrategicamente.” Esta seção descreve como as mudanças ambientais interferem nas organizações e vice-versa, sob a perspectiva da teoria institucional.

Para os institucionalistas, as organizações estão inseridas num ambiente constituído de regras, crenças e valores, criados e consolidados por meio da interação social, sendo que a sua sobrevivência depende da capacidade de atendimento a orientações coletivamente compartilhadas, cuja permanente sustentação contribui para o êxito das estratégias implementadas. Diante das mesmas prescrições ambientais, as organizações competem pelo alcance da legitimidade institucional, o que torna suas práticas cada vez mais homogêneas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

O ambiente refere-se aos fenômenos externos, como as condições tecnológicas, a legislação, a conjuntura política e econômica, as condições demográficas da população, a atuação de outras organizações, fatores climáticos, disponibilidade de recursos e condições culturais (Andrews, 1965). Morgan (1996), por sua vez, conceitua ambiente como processo de interpretação social, ou seja, o ambiente é desenvolvido por grupos de indivíduos e organizações que agem com base em suas interpretações a respeito de um mundo mutuamente

definido, ou seja, as crenças e as idéias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre o que é o seu ambiente, apresentam uma tendência de se materializarem.

Burrell e Morgan (1979) colocam essa questão ao longo de um *continuum*, que vai de um completo subjetivismo, onde não haveria nenhuma estrutura real no mundo social em que o ambiente seria totalmente definido pelos indivíduos que o criam, modificam e interpretam; até uma visão puramente concreta e objetiva em que o ambiente seria um *a priori*. Segundo Smircich e Stubbart (1985), o ambiente não é nem objetiva e nem subjetivamente determinado, mas sim fruto de uma construção social e de um processo de interação entre os indivíduos. Assim, a idéia de que as organizações são entidades concretas e materiais, que estão dentro, mas separadas de um ambiente real que integra as visões subjetiva e objetiva, é abandonada em favor de um mundo simbólico e socialmente construído (Berger e Luckmann, 1967).

Essa concepção possibilita uma análise que pode abranger tanto aspectos relativos à ação quanto à interpretação, ou seja, admite que as organizações criam uma representação de seu ambiente e que possuem a capacidade de modificá-lo, ressaltando a interdependência do ambiente e da organização (Scott, 1992).

2.5.2 Contribuições da Teoria Institucional

Em sua obra *Instituições e Organizações*, Scott (1995) ressalta que a análise institucional foi inicialmente encabeçada por Émile Durkheim e Max Weber. Durkheim estava preocupado em entender as bases variáveis da ordem social, mas parece ter mudado a sua visão ao longo do tempo. Weber, embora, não tenha empregado explicitamente o conceito de instituição, seu trabalho é permeado com a preocupação em entender as formas como as regras culturais definem as estruturas sociais. Dessa forma, Scott (1995) considera a influência destes pensadores na elaboração da teoria institucional.

Berger e Luckmann (1967) argumentam que a realidade social é uma construção humana, um produto da interação social, na qual a linguagem (sistema de símbolos) e a cognição são cruciais para a definição de ações. Eles definem este fenômeno como um processo de institucionalização. Existe muito antagonismo entre os primeiros institucionalistas quanto aos conceitos de instituições e organizações. Weber é considerado

uma exceção porque sempre esteve atento aos efeitos mais gerais das forças institucionais modelando e apoiando diferentes sistemas administrativos.

Scott (1995, p. 33) define instituições da seguinte forma: “Instituições consistem de estruturas cognitivas, normativas e regulativas e de atividades que provêem estabilidade e significado ao comportamento social. Instituições são disseminadas por vários veículos – culturas, estruturas e rotinas – e elas operam em múltiplos níveis de jurisdição.”

Meyer e Rowan (1977) observaram que valores institucionalizados na sociedade permeiam as estruturas e formas organizacionais, destacando que a análise de aspectos instrumentais deve ser enriquecida com a presença de elementos culturais e simbólicos no estudo organizacional. As organizações são direcionadas para incorporarem as práticas e os procedimentos definidos por conceitos racionalizados predominantes sobre o trabalho e institucionalizados na sociedade. Assim, as organizações aumentam sua legitimidade e sua perspectiva de sobrevivência independente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos.

Scott (1995) atribui pesos iguais aos elementos institucionais – regulativo, normativo e cognitivo – e ressalta a importância de identificar as condições que caracterizam determinado tempo e lugar e que influenciam a forma, funcionamento e legitimidade das organizações. O Quadro 2 ilustra os três pilares da escola institucionalista.

A vertente regulativa é a mais convencional e é consistente com a perspectiva realista social em que os atores têm interesses naturais que eles perseguem racionalmente. Esta visão de racionalidade enfatiza que os indivíduos são instrumentalmente motivados a tomar decisões de acordo com a lógica utilitarista de custo-benefício. O estabelecimento de leis e regras impõe sanções (punições ou prêmios) ao comportamento dos membros da organização, logo, o mecanismo institucional de controle é o coercitivo.

Quadro 2 – Pilares Institucionais e suas Ênfases

	Regulativo	Normativo	Cognitivo
Base de submissão	Obediência	Obrigação social	Admitido como certo
Mecanismos	Coercitivo	Normativo	Mimético
Lógica	Instrumentalidade	Conformidade	Ortodóxica
Indicadores	Regras, leis e	Certificação e	Predomínio e

	sanções	credibilidade	isomorfismo
Base de legitimidade	Legalmente sancionado	Moralmente governado	Culturalmente sustentado e conceitualmente correto

Fonte: Scott (1995, p. 35)

O pilar normativo ressalta a importância dos valores e das normas sociais, como mecanismos institucionais, que podem dificultar a implementação de certas ações e incentivar outras, determinando, muitas vezes, metas e objetivos para a organização e a forma adequada para alcançá-los. Segue, portanto, uma lógica de conformidade orientada por uma base moral fundamentada no contexto social e que leva à legitimidade.

O pilar cognitivo apresenta uma lógica de ação decorrente de um conjunto de conhecimentos culturalmente sustentados e socialmente aceitos que fundamentam aquilo que os membros de uma organização concebem como realidade. A lógica de ação é a convicção de que as rotinas são seguidas por serem consideradas certas (*taken for granted*), sendo que a legitimidade decorre da adoção de um referencial comum para definir as situações.

2.5.3 Dimensões ambientais: institucional e técnica

Scott (1992) enfatiza que existem vários ambientes institucionais, uma vez que as convicções culturais variam não apenas entre as sociedades, mas também entre setores organizacionais. Os ambientes institucionais podem ser criados por um grupo de organizações que detém o controle de recursos e a autoridade, ou ainda por influência do Estado, de ocupações profissionais, de sindicatos e associações comerciais. Todas as organizações, segundo Scott (1992), em maior ou menor grau, sofrem influência de dois ambientes: o técnico e o institucional que devem ser tratados como dimensões, ao longo das quais o ambiente varia, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Influência dos Ambientes Técnico e Institucional por Setor de Atividade

	Ambiente Institucional	
	Forte	Fraco

Ambiente Técnico	Forte	Serviços de utilidade pública Farmacêuticas Bancos, Hospitais	Indústrias manufatureiras
	Fraco	Clínicas de saúde mental Escolas , Agências legais Igrejas	Restaurantes Clubes de saúde Cuidados com crianças

Fonte: Scott (1992, p. 133)

Como se pode ver no Quadro 3, as instituições de ensino estão sujeitas a fortes pressões institucionais e a fracas pressões do ambiente técnico. O ambiente técnico caracteriza-se pela troca de bens e serviços, em que o critério de avaliação é a eficiência organizacional; já o ambiente institucional refere-se a regras e a procedimentos necessários à legitimidade organizacional em face de exigências sociais. A título de ilustração, organizações industriais tendem a se orientar mais efetivamente pelo ambiente técnico, já que são avaliadas em termos da quantidade e da qualidade de bens produzidos; em contrapartida, universidades precisam atribuir grande importância ao ambiente institucional, uma vez que o controle ambiental incide sobre a adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais. Vale ressaltar que os ambientes técnico e institucional devem ser visualizados em diversos níveis de análise: local, regional, nacional e internacional, uma vez que os dirigentes definem suas ações de acordo com o contexto ambiental de referência. Como há vários níveis de referência, uma organização bem sucedida no contexto nacional, pode encontrar dificuldades, quando submetida a outro mais abrangente (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Cabe ressaltar que o conjunto de crenças/valores (cultura organizacional) e de interesses (dependências de poder) atuam como mediadores de adaptação organizacional diante de pressões ambientais, uma vez que expressam necessidades reais ou potenciais que se vinculam à aquisição ou à manutenção de recursos para o alcance de objetivos de indivíduos ou grupos, a partir de resultados propostos para a organização de forma geral (Hinings e Greenwood, 1988). Assim, devem ser considerados na análise do processo de interpretação da realidade ambiental e na escolha de alternativas estratégicas de atuação organizacional (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998b).

A influência do contexto ambiental sobre as organizações pode conduzir a um fenômeno denominado de isomorfismo, que consiste na tendência de as organizações

assemelharem-se a outras, dentro de uma população, quando submetidas a um mesmo conjunto de condições ambientais. DiMaggio e Powell (1983) descrevem três tipos de pressões institucionais – mecanismos institucionais, segundo Scott (1995) – que levam a mudanças isomórficas, denominadas de coercitiva, normativa e mimética.

O isomorfismo coercitivo resulta de pressões formais e informais exercidas sobre uma organização pelo Estado, por outras organizações, ou ainda por expectativas culturais da sociedade, das quais ela é dependente. Assim, a organização é obrigada a adotar estratégias similares às outras do mesmo setor, decorrentes de pressões e expectativas dessas entidades, que impõem mecanismos de regulação (regras, leis e sanções) sobre suas atividades.

O isomorfismo normativo decorre do processo de profissionalização que tende a tornar as condições e os métodos de trabalho mais homogêneos, a partir de interpretações e modos de atuação comuns em face das exigências organizacionais. Esse processo leva as organizações a adotarem padrões de atividade semelhantes, para assegurar aos profissionais os mesmos benefícios oferecidos pelas organizações concorrentes. E, por fim, as organizações podem perceber que, quando submetidas a ambientes de incerteza e ambigüidade, a melhor forma de agir é imitar organizações tidas como modelo de sucesso, gerando o isomorfismo mimético.

Embora se reconheça que forças isomórficas atuam sobre a organização, Machado-da-Silva e Fonseca (1996) argumentam que isso não significa que ela esteja completamente atada quanto à sua capacidade de ação. A tendência à homogeneização não exclui a competição, de modo que existe espaço para uma postura pró-ativa da organização sobre o seu ambiente, visando ao alcance de objetivos.

Neste trabalho, a contextualização da organização investigada é efetuada a partir das alterações ocorridas na legislação educacional, no período de 1996 a 2001, levando-se em conta as pressões advindas de regras socialmente construídas, características do ambiente institucional e os fatores ligados à relação de troca de bens e serviços, avaliados em termos de eficiência organizacional (ambiente técnico). As restrições contextuais, segundo autores como Schwartzman (1996) e Velho (1996), apontam para o desafio de as instituições públicas de ensino superior engajarem-se em novas formas de captação de recursos para a consecução de seus objetivos, pelo menos de maneira complementar à fonte tradicional, ou seja, o Estado. Tal situação de pressão ambiental vem provocando diferentes reações no contexto da organização universitária, em face de sua característica pluralística.

O entendimento da mudança ou da inércia em uma organização passa pela compreensão da capacidade de indivíduos e de grupos expressarem e imporem suas crenças/valores e seus interesses, à medida que a organização estabelece seus objetivos e estratégias. Na base desses diferentes posicionamentos, pelo menos dois fatores são cruciais: as crenças/valores e os interesses. Os primeiros estão ligados a concepções e a tradições fortemente arraigadas entre os membros da Academia; os últimos envolvem as relações de poder entre indivíduos e grupos no permanente processo de mudança ou de manutenção do *status quo*. É portanto de se esperar que os grupos internos das instituições universitárias, possam adotar posições diferenciadas quando submetidas à mesma pressão ambiental, em face de diferentes concepções culturais e de disputas políticas. Assim, é possível considerar crenças/valores e interesses como elementos mediadores no processo de mudança ou de manutenção de padrões de atuação já estabelecidos nessas organizações (Hinings e Greenwood, 1988; Enz, 1988; Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Enquanto organização colegiada, a universidade caracteriza-se pelo embate entre diferentes ideologias e pressupostos, que resulta naturalmente em disputas internas quanto a quais respostas devem ser consideradas apropriadas a que pressões ambientais. Além da questão propriamente ideológica, pode-se esperar que a elevada fragmentação e especialização profissional, bem como a ambivalência de objetivos, resultem em diferentes posicionamentos em face de pressões ambientais para a mudança no que concerne à definição de prioridades e na escolha de caminhos alternativos para a ação estratégica (Rodrigues, 1985; Machado-da-Silva, 1991).

A par dessas constatações, revela-se oportuno investigar a dinâmica organizacional de uma Instituição de Ensino Superior, tomando, como ponto de partida, a análise da cultura organizacional e das relações de poder e avaliar, por meio da metodologia descrita a seguir, o grau de influência com que essas categorias analíticas afetam os objetivos e as estratégias, bem como o grau de congruência das crenças/valores e interesses entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático dessa organização, além das influências decorrentes do contexto ambiental. Até o presente ponto, foram revisados os conceitos mais relevantes para esta pesquisa, bem como as suas inter-relações. No próximo Capítulo, serão passadas as considerações relativas à sua operacionalização, a partir da proposta metodológica que orientou a busca empírica por respostas ao problema em estudo.

3 METODOLOGIA

O trabalho científico necessita de um referencial metodológico coerente e consistente. Por isso, a partir do problema de pesquisa e do referencial teórico-empírico apresentados anteriormente, a presente pesquisa procura responder à indagação feita, de forma a validar os resultados obtidos. Este capítulo apresenta o método utilizado para identificar quais crenças/valores e interesses dos grupos de dirigentes investigados influenciaram os objetivos e as estratégias adotados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período delimitado por este trabalho.

O pesquisador, em sua empreitada, se propôs a explicitar o fenômeno em estudo e, para tanto, delineou estratégias de investigação e estabeleceu técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados, a fim de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Com esse intuito, a metodologia utilizada busca apresentar coerência com o problema de pesquisa levantado, com os objetivos da pesquisa e com os fundamentos de sua base teórico-empírica.

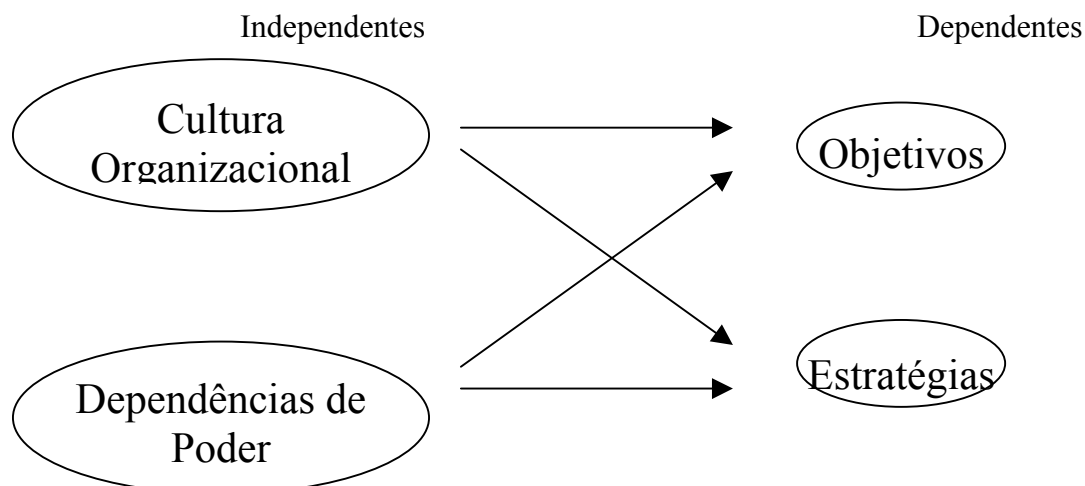
3.1 Especificação do Problema

Partindo do pressuposto de que os grupos internos de uma organização diferenciam-se entre si, em maior ou menor grau, por sustentarem diferentes conjuntos de significados, atrelados a crenças/valores e interesses diversos, possibilitando interpretações distintas da realidade, cujo arranjo (congruência ou incongruência), delineia a definição de objetivos e estratégias, essa pesquisa procurou identificar quais crenças/valores e interesses dos grupos de dirigentes influenciaram os objetivos e as estratégias adotados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, respondendo as seguintes perguntas de pesquisa:

3.1.1 Perguntas de pesquisa

- 1) Quais são as crenças/valores e interesses dos dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período de 1996 a 2001?
- 2) Qual é o grau de congruência das crenças/valores entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período considerado?
- 3) Qual é o grau de congruência dos interesses entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período considerado?
- 4) Quais são os principais objetivos e estratégias adotados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em análise?
- 5) Qual é o grau de congruência dos objetivos e das estratégias entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em análise?
- 6) Existe relação entre a configuração de crenças/valores e interesses e o conjunto de objetivos estabelecidos pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em análise?
- 7) Existe relação entre a configuração de crenças/valores e interesses e o conjunto de estratégias adotadas pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período em análise?

3.1.2 Apresentação das categorias analíticas



3.1.3 Definição constitutiva (DC) e operacional (DO) das categorias analíticas

Cultura Organizacional

DC: é o conjunto de pressupostos básicos, como crenças, valores e aspectos simbólicos compartilhados e aceitos coletivamente, que se manifesta no contexto organizacional e norteia a ação de indivíduos, permitindo-lhes a interpretação e a construção da realidade (Schein, 1985; Pettigrew, 1989; Crubellate, 1998). A cultura organizacional, como categoria analítica independente, foi investigada em termos de crenças e valores compartilhados pelos grupos de dirigentes da organização em estudo.

Crenças

DC: pressupostos inconscientes que propiciam aos membros de uma organização as expectativas, comportando variações de intensidade, que influenciam o que eles percebem, pensam e sentem, e que representam o que eles acreditam ser a realidade, sendo que geralmente não estão abertas a discussões por terem-se tornado verdades inquestionáveis (Schein, 1985; Machado-da-Silva e Fonseca, 1995).

DO: a identificação das crenças, quando possível, foi operacionalizada após a análise dos diversos documentos internos da organização e do conteúdo das entrevistas. A partir da análise documental, foi elaborado o roteiro para a realização de entrevistas semi-estruturadas, cuja análise de conteúdo foi utilizada para confirmar e complementar as crenças identificadas. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do

conjunto de crenças identificado entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

Valores

DC: padrões de preferência racionalizados e compartilhados entre os integrantes da organização, em termos do que seja desejável como procedimentos a serem seguidos e enquanto resultados ou objetivos a serem alcançados (Feuerschütte, 1996).

DO: os valores foram identificados por meio da análise documental das comunicações internas, documentos, relatórios, planos de ação, organogramas, atas de reuniões, jornais, *internet* e outras fontes secundárias. A partir da análise documental, foi elaborado o roteiro para a entrevista semi-estruturada, cuja análise de conteúdo foi utilizada para confirmar e complementar os valores identificados. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do conjunto de valores identificado entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR. A distinção entre crenças e valores somente foi estabelecida quando isto foi possível, uma vez que o grau de consciência dos indivíduos, em relação às preferências expressas, nem sempre pôde ser objetivamente determinado.

A determinação da configuração cultural foi operacionalizada mediante a identificação das crenças e valores predominantes entre os grupos de dirigentes, admitindo-se duas possibilidades, de acordo com o grau de consenso identificado:

Integração

DC: a cultura se refere às manifestações consensuais, em que todos os membros compartilham determinadas crenças e valores, sendo, a linguagem, comum entre os membros organizacionais. A mudança é apenas superficial, e a ambigüidade é descartada, ocorrendo consistência nas manifestações culturais (Meyerson e Martin, 1987).

DO: a perspectiva cultural dos grupos de dirigentes da organização foi considerada integrada quando a análise de congruência indicou o compartilhamento de crenças e valores entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

Diferenciação

DC: a visão de diferenciação compreende a cultura pela diversidade, denotando-se atenção às inconsistências, à falta de consenso e descentralização da liderança. A cultura é composta por uma diversidade de valores, que podem ser contraditórios (Meyerson e Martin 1987).

DO: a análise de congruência dos dados indicou diferenciação quando houve diferenças significativas no conjunto de crenças e valores entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

Dependências de Poder

DC: interações organizacionais que têm por base relações de poder e dominação, por meio das quais determinados indivíduos ou grupos influenciam as ações de outros, legitimando as suas preferências em termos de resultados no contexto organizacional (Giddens 1978; Hinings e Greenwood, 1988). Nessa pesquisa, as dependências de poder foram analisadas com base em interesses.

Interesses

DC: predisposições e necessidades reais ou potenciais manifestadas pelos indivíduos da organização que, associadas a valores, orientam a ação, visando ao alcance de seus objetivos individuais ou coletivos (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980; Morgan, 1996).

DO: os interesses foram identificados por meio da análise documental das comunicações internas, documentos, relatórios, planos de ação, organogramas, atas de reuniões, jornais, *internet* e outras fontes secundárias. A partir da análise documental, foi elaborado o roteiro para a realização de entrevista semi-estruturada, cuja análise de conteúdo confirmou e complementou os interesses identificados. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do conjunto de interesses identificado entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

Os objetivos e as estratégias adotados pelos grupos de dirigentes foram determinados com base nas seguintes definições:

Objetivos

DC: são os fins, declarados ou implícitos, manifestados como intenções e futuros estados desejados pelos membros de uma organização e que dizem o que um grupo específico está

tentando realmente fazer (Etzioni, 1967; Perrow, 1970; Karpic, 1972).

DO: os objetivos foram obtidos por meio da análise documental das comunicações internas, documentos, relatórios, planos de ação, organogramas, atas de reuniões, jornais, *internet* e outras fontes secundárias. A partir da análise documental, foi elaborado o roteiro para a realização de entrevista semi-estruturada, cuja análise de conteúdo confirmou e complementou os objetivos identificados.

Estratégias

DC: são os meios intencionais utilizados pelos atores organizacionais para a obtenção dos fins desejados, que direcionam ações e comportamentos dentro da organização, com relação à alocação de recursos (materiais, humanos, tecnológicos e financeiros), produtos (ensino, pesquisa, extensão e serviços) e mercados (Karpic, 1972; Araújo e Easton, 1996; Mintzberg *et al.*, 2000).

DO: as estratégias foram obtidas por meio da análise documental das comunicações internas, documentos, relatórios, planos de ação, organogramas, atas de reuniões, jornais, *internet* e outras fontes secundárias. A partir da análise documental, foi elaborado o roteiro para a realização de entrevista semi-estruturada, cuja análise de conteúdo confirmou e complementou as estratégias identificadas.

3.1.4 Definição constitutiva de outros termos relevantes

Grupo: subconjunto de membros da organização que podem ser identificados a partir de algum critério ou característica comum e que os distingue, ao menos em algum aspecto, dos demais membros (Crubellate, 1998). No presente estudo, distinguiram-se dois grupos de dirigentes: do nível tático e do nível estratégico. O critério utilizado para essa distinção foi a posição hierárquica ocupada pelo dirigente.

Grupo dirigente do nível estratégico: composto por professores e técnicos-administrativos que ocupam cargos de direção e gerência da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, que respondem pela dimensão estratégica, freqüentemente relacionada com os seus objetivos e a sua eficácia, bem como pela representação legal da organização (Oliveira, 1993).

Grupo dirigente do nível tático: constituído por professores que ocupam cargos de chefia de departamentos de ensino e de coordenação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, responsável pela elaboração de planos e programas de ação a serem executados no nível operacional. Relaciona-se com os meios, a fim de se alcançar os objetivos estabelecidos; com a racionalização e estabilização das atividades organizacionais (Oliveira, 1993).

Congruência de crenças e valores: expressa a convergência ou semelhança entre os conjuntos de crenças e valores manifestados por diferentes grupos da organização, cuja relevância é notadamente reconhecida enquanto padrões desejáveis para o funcionamento da organização (Enz, 1988).

Congruência de interesses: expressa a consistência de um conjunto de interesses entre determinados grupos da organização, em termos de que estes sejam assegurados ou instituídos na formulação dos objetivos e das estratégias organizacionais (Mannheim, 1962; Feuerschütte, 1996).

Mudança Ambiental: eventos ocorridos no contexto externo que pressionam a organização para movimentos de adaptação, em face de novas circunstâncias relacionadas à eficiência e à legitimação social (Scott, 1995; Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Ambiente Técnico: é o espaço de competição na ótica econômica, cuja dinâmica de funcionamento desencadeia-se por meio da troca de bens e serviços, de modo que as organizações que nele se incluem são avaliadas pelo processamento tecnicamente eficiente do trabalho (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Ambiente Institucional: regras e procedimentos socialmente elaborados, entendidos como guias para a ação que, sob a devida conformidade da organização, lhe proporcionam legitimidade e suporte contextual (Scott, 1992; Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

3.2 Delimitação e *Design* da Pesquisa

3.2.1 Delineamento de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso⁵ *ex-post-factum*, seccional (realizado em 2001) com avaliação longitudinal, uma vez que investiga as categorias analíticas, a partir de seus aspectos evolutivos, traçando a sequência de eventos ao longo do tempo, a partir de um momento pré-determinado, ou seja, a partir de 1996. É descritivo, pois discorre sobre o grupo dirigente da organização de ensino e descobre seus fenômenos-chave.

Foram empregados procedimentos predominantemente descritivo-qualitativos para a compreensão dos fenômenos sociais enquanto vividos por grupos de indivíduos (Richardson, 1999). De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa possui as seguintes características: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, é descritiva, preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, tende a analisar seus dados indutivamente e a preocupação central dessa abordagem é o significado.

Para Chaffee e Tierney (1988, p. 14), “estudos de caso envolvem essencialmente pesquisa qualitativa, ainda que empregue técnicas quantitativas como forma de confirmar, modificar e estender as observações”. E, para evitar uma análise instantânea de uma instituição, é fundamental a avaliação longitudinal que localiza pessoas e eventos dentro de um contexto histórico. Na presente pesquisa, o período delimitado para a avaliação longitudinal foi de 1996 a 2001.

A adoção da pesquisa *ex-post-factum* justifica-se por não se propor a manipular os fenômenos em análise (Kerlinger, 1980). Nessa direção, Yin (2001) estabelece que o estudo de caso é uma estratégia adequada para se examinarem acontecimentos contemporâneos e quando não se podem manipular comportamentos relevantes; conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências: observação direta e série sistemática de entrevistas.

O estudo de caso, portanto, constitui um *design* privilegiado na tentativa de analisar e compreender em profundidade a natureza e os significados do fenômeno em foco, ao mesmo tempo em que possibilita ao pesquisador acessar uma série de manifestações subjacentes a tal fenômeno, proporcionando um melhor entendimento dele (Bruyne *et al.*, 1991; Yin, 2001).

⁵ “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.” (Yin, 2001, p. 32-3).

Para tanto, Yin (2001) sugere que se deve recorrer ao emprego de diferentes fontes de evidência para reunir informações detalhadas e suficientes, que possibilitem a exploração do fenômeno em estudo. Dessa forma, a aplicação da técnica da triangulação de dados, entre diversas fontes, objetiva obter maior validade interna dos constructos.

O nível de análise desta pesquisa é o organizacional, pois aborda características da organização enquanto sistema social. A unidade de análise é constituída pelos grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização.

3.2.2 População

A organização estudada foi a Unidade de Curitiba do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, que foi escolhida intencionalmente, tendo como critério a sua adequação ao problema de pesquisa estabelecido. A análise preliminar dos grupos de dirigentes da Instituição, em relação à definição de objetivos e estratégias para gerenciar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitiu constatar que existem opiniões divergentes sobre vários objetivos e estratégias traçados para a organização, em função de crenças/valores e interesses possivelmente diferenciados e com intensidade de importância variável.

Além disso, foi possível identificar insatisfações internas com a atual política de ensino adotada, após as alterações legislativas, bem como com a reestruturação administrativa promovida. Por outro lado, percebeu-se também, que existem posicionamentos convergentes com relação à política de capacitação docente, em função de interesses considerados coletivos. Em decorrência disso, mostrou-se adequada uma investigação mais profunda dos grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização em estudo.

A população estudada, portanto, foi constituída por cinco dirigentes do nível estratégico e dez do nível tático, basicamente relacionados com a atividade-fim da Instituição de Ensino. O grupo de dirigentes do nível estratégico foi investigado integralmente, pois é o grupo responsável pela gestão da Unidade de Curitiba do Cefet-PR e compreende: o Diretor da Unidade, o Gerente de Ensino e Pesquisa, o Gerente de Relações Empresariais e Comunitárias, o Gerente de Orçamento e Gestão e também o Chefe de Gabinete do Diretor, que, apesar de ser um cargo de assessoria, está diretamente envolvido com o Diretor da Unidade, tendo, o seu ocupante, sido mantido em sua função quando houve mudança na Direção, no mês de julho de 2001 (ver no Anexo 1 o Organograma atual da Unidade).

O grupo de dirigentes do nível tático (chefes e coordenadores) foi selecionado de forma intencional, a fim de se garantir a participação de todos os departamentos e coordenações relacionados com as principais atividades da organização. Este grupo foi constituído pelos seguintes representantes: Chefe do Departamento de Ensino de Tecnologia, Chefe do Departamento de Ensino de Ciências e Engenharia, Chefe do Departamento de Ensino de Pós-Graduação, Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica e de Materiais, Coordenador do Ensino Médio, Coordenador do Programa de Formação de Professores, Coordenador de Atendimento ao Discente e Chefe Adjunto do Departamento de Recursos Humanos (uma vez que o Chefe do setor estava de férias). Os Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação foram selecionados mediante o posicionamento crítico preliminar demonstrado com relação às decisões estratégicas tomadas pela organização.

O Gerente de Orçamento e Gestão e o Chefe Adjunto do Departamento de Recursos Humanos, apesar de estarem relacionados com atividades-meio da Instituição, foram escolhidos intencionalmente para se verificar, com maior profundidade, o contexto da alocação de recursos orçamentários e da política de recursos humanos na organização e sua relação com as categorias analíticas investigadas.

No caso dos dirigentes do nível operacional (Chefes de Divisão, Chefes de Departamentos Acadêmicos e Coordenadores de Cursos de Graduação), optou-se por não selecioná-los, pelo fato de estarem envolvidos internamente com a operacionalização dos novos Cursos Superiores de Tecnologia e com os já existentes, além de não terem influência significativa sobre a definição de objetivos e estratégias da organização, diante da centralização administrativa que vigorou nela até março de 2000 e que, na prática ainda se mantém.

3.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em muitas fontes de evidências. Segundo Yin (2001, p. 105), alguns princípios são importantes para aumentar a qualidade desta tarefa, entre eles inclui-se: (1) o uso de várias fontes de evidências que converjam em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas; (2) a organização formal

de um banco de dados que reúna as evidências distintas do estudo de caso, possibilitando uma revisão direta das evidências e (3) um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou. Estes três princípios são fundamentais para se estabelecer a validade do constructo e a confiabilidade do estudo de caso.

A partir da autorização⁶ da Diretoria do Cefet-PR para a realização da pesquisa, visitas assistemáticas foram feitas com o intuito de alcançar maior percepção sobre as características organizacionais e seu contexto, bem como possibilitar o exercício da observação livre de diversas cenas organizacionais. No presente estudo, os dados foram obtidos tanto de fontes primárias, quanto secundárias:

a) Fontes secundárias

Os dados secundários para a realização desta pesquisa foram obtidos das seguintes fontes: exemplares do Cefet Jornal, de dezembro de 1996 a agosto de 2001 (transformado em Cefet Notícias a partir de março de 2001); matérias sobre a LDB na Folha de São Paulo, de 1996 a 2001 e documentos diversos (comunicações internas, relatórios de atividades, planos de ação, organogramas, atas de reuniões e outras formas de comunicações emitidas) obtidos do *site* da Instituição na *Internet* e junto aos diversos setores da Unidade de Curitiba do Cefet-PR. No Anexo 3, consta a relação de todas as fontes secundárias consultadas.

Entre esses setores pode-se destacar: o Gabinete da Direção que forneceu alguns documentos como os organogramas da Instituição antes e depois da reestruturação administrativa, relatórios de atividades da Unidade de Curitiba de 1999 e de 2000, o planejamento estratégico da Gestão 2000-2004, as atas das reuniões do Conselho Diretor do Sistema Cefet-PR, desde 1999 e as atas das reuniões do Conselho de Ensino, desde 1996. Entre outras fontes consultadas temos: revistas sobre o Cefet, *folders* e suplementos diversos.

Além disso, para se contextualizar a organização no ambiente da educação profissional, a legislação pertinente foi consultada e está relacionada nas referências bibliográficas deste trabalho.

b) Fontes primárias

⁶ Ver a solicitação de autorização para a realização da pesquisa, no Anexo 2.

Os dados primários foram coletados mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas⁷ e observação direta. A observação direta foi realizada durante as visitas à organização, a partir de maio de 2001. Após cada contato informal, foram feitos relatos sobre as informações obtidas, levantando evidências relacionadas com as categorias analíticas da pesquisa. Durante as visitas, nas coletas de dados e nos momentos de espera, procurou-se observar as situações cotidianas da organização, como conversas entre chefias e subordinados; atendimento de ligações telefônicas, quadros de avisos, recepção de visitantes, além de observações específicas com o intuito de confirmar ou refutar informações dúbias obtidas dos entrevistados. “As provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado.” (Yin, 2001, p. 115).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com cinco dirigentes do nível estratégico da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, e dez do nível tático, sendo quatro chefes de departamentos e seis coordenadores. As entrevistas procuraram complementar e confirmar os dados obtidos previamente das fontes secundárias (identificação de crenças/valores, interesses, objetivos e estratégias). Foram utilizadas, além do roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 4), fichas de avaliação contendo a identificação das categorias analíticas (Anexo 5), que forneceram dados quantitativos, e quadros para relacionar a influência entre elas (Anexo 6), todos construídos com base na análise documental dos dados secundários a fim de orientar o pesquisador e o entrevistado durante as entrevistas.

“Uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso são as entrevistas.” (Yin, 2001, p. 112). O tipo de entrevista realizada nesta pesquisa é a semi-estruturada denominada por Merton *et al.* (1990) de focal, na qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo – uma hora por exemplo. Nesse caso, as entrevistas são, de certa forma, espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, entretanto, o pesquisador segue um roteiro previamente definido.

Cabe salientar que o roteiro de entrevista, elaborado a partir da análise documental realizada inicialmente, foi submetido a um pré-teste. Para Richardson (1999, p. 202), “o pré-teste não deve ser entendido apenas como uma revisão do instrumento, mas como um teste do

⁷ Triviños (1987, p. 146), entende por entrevista semi-estruturada “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Desta maneira, a entrevista semi-estruturada se desenvolve em interação dinâmica entre o informante e o pesquisador. A flexibilidade, apontada por Selltiz *et al.* (1987), ajuda a levantar os aspectos afetivo e valorativo das respostas dos entrevistados e a determinar o significado pessoal de suas

processo de coleta e tratamento dos dados, [devendo ser realizado] com sujeitos que tenham as mesmas características da população-alvo da pesquisa”. Serve para detectar as dificuldades práticas do roteiro de perguntas, sendo um importante meio para se obter informações sobre o assunto estudado e é um excelente momento para analisar o comportamento das categorias analíticas.

De 4 a 16 de outubro de 2001, foram realizadas quatro entrevistas de pré-teste para validação do instrumento, sendo que em duas delas foi deixado, no dia anterior, para o entrevistado, o conjunto de fichas para a avaliação do grau de importância das categorias analíticas identificadas na análise documental e os quadros para se relacionar a influência entre elas. Nas outras duas, tal avaliação e relação foram feitas durante a entrevista. Em função da grande quantidade de informações dos quadros de avaliação e da duração da entrevista, a entrega prévia dos formulários aos entrevistados mostrou-se mais adequada.

Na sequência, foram realizadas as quinze entrevistas mencionadas, no período de 29 de outubro de 2001 a 1.º de fevereiro de 2002, com duração média de uma hora e trinta minutos, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

3.2.4 Facilidades e dificuldades na coleta de dados

Para a obtenção dos dados secundários foi solicitada, à Diretoria Geral do Cefet-PR, autorização para a realização da pesquisa (Anexo 2), em 2 de maio de 2001. A permissão foi concedida na semana seguinte e encaminhada para a Diretoria da Unidade de Curitiba que designou o Chefe de Gabinete da Direção para fornecer os documentos solicitados, bem como contatar outros setores para auxiliar o pesquisador na coleta de dados. Desta forma, a coleta de dados foi facilitada. No entanto, houve uma certa demora em se obter alguns documentos considerados mais sigilosos, como os relatórios sobre a alocação de recursos e a respeito da reestruturação administrativa, mas isso não prejudicou o prosseguimento da pesquisa, por serem de natureza argumentativa ao escopo da pesquisa.

A coleta de dados primários foi prejudicada pela adesão do Cefet-PR à greve dos servidores públicos federais, iniciada em 22 de agosto de 2001. Tal fato dificultou o agendamento de entrevistas, bem como atrasou o prosseguimento da coleta de dados junto aos grupos de dirigentes. Várias entrevistas agendadas previamente tiveram que ser adiadas em função de reuniões de última hora para deliberar sobre a situação de greve que só terminou

atitudes, permitindo que o entrevistado não apenas se expresse em detalhe quanto ao assunto da entrevista, como

em meados de dezembro de 2001.

Para facilitar o controle das informações coletadas, foi organizado um banco de dados contendo cópias dos documentos manuseados e dos quadros gerados na análise documental, bem como de documentos obtidos via *internet* no site www.cefetpr.br. Esta organização permitiu uma revisão ágil e constante na descrição do trabalho.

3.2.5 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa é predominantemente descritivo-qualitativa, sendo auxiliada por procedimentos quantitativos. A utilização de fontes secundárias teve por objetivo a obtenção de dados confiáveis relacionados com as categorias analíticas investigadas, além de subsidiar a elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada, utilizado para obter dados de fontes primárias. Os dados secundários auxiliaram também a caracterização e a contextualização da Instituição, permitindo ao pesquisador compor o cenário da educação tecnológica a partir de 1996, além de terem gerado argumentações para corroborar a identificação dos atributos das categorias analíticas (triangulação dos dados).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram realizadas: primeiro, análise documental de diversas fontes secundárias e segundo, análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes, além de análise de congruência qualitativa entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático.

Os dados de fontes secundárias foram utilizados para identificar crenças/valores, interesses, objetivos e estratégias predominantes na organização em estudo por meio de análise documental que, segundo Richardson *et al.* (1999, p. 230), “(...) consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”. Determinadas operações realizadas na análise documental são semelhantes ao tratamento das mensagens em certos tipos de análise de conteúdo. Contudo, Bardin (1977) afirma que, por detrás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais entre os dois tipos de análise, apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4: Diferenças Essenciais entre Análise Documental e Análise de Conteúdo

também pode eliciar os contextos sociais e pessoais de crenças e sentimentos.

Análise Documental	Análise de Conteúdo
Trabalha com documentos	Trabalha com mensagens (comunicação)
Faz-se principalmente por classificação-indexação	A análise categorial temática é uma das técnicas
O objetivo é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem	O objetivo é a manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem

Fonte: elaborado a partir de Bardin (1977, p. 46).

A análise documental dos dados secundários foi realizada no período de julho a setembro de 2001. Inicialmente, os documentos foram submetidos a uma leitura preliminar com o intuito de se obter uma visão geral dos temas abordados relativos às categorias analíticas da pesquisa. Em seguida, foi efetuada uma leitura mais criteriosa, de forma a selecionar recortes possivelmente relacionados com as categorias analíticas investigadas. Os recortes foram, então, agrupados por temas, ou seja, se abordavam crenças/valores, interesses, objetivos ou estratégias. Na sequência, dentro de cada grelha, os recortes relacionados com crenças/valores e interesses foram categorizados em torno do atributo assumido pela categoria analítica, gerando o conjunto de atributos (itens) de cada uma destas categorias analíticas. Os objetivos e as estratégias, por sua vez, foram agrupados em torno de declarações mais amplas, sendo que os objetivos foram classificados de acordo com a tipologia de Perrow (1970) e as estratégias foram tipificadas em termos de estratégias de recursos, produtos e mercados (Araújo e Easton, 1996). As estratégias de recursos foram classificadas, ainda, em estratégias de recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros.

A partir disso, os atributos detectados no conjunto de crenças/valores foram agregados em torno de indicadores que expressassem o significado da crença/valor, além de sua caracterização, constituindo um quadro de crenças/valores. O mesmo procedimento foi adotado para o conjunto de interesses. Por outro lado, com os atributos agrupados no conjunto de objetivos e de estratégias formou-se um único quadro, na qual se buscou relacionar os objetivos definidos pelo grupo dirigente com as estratégias identificadas. Tal exercício foi realizado recorrendo-se ao quadro de recortes montado previamente e que serviu para retroalimentar tanto os objetivos quanto as estratégias, conforme a relação entre meios e fins.

A formação destes três novos quadros permitiu a estruturação de alguns mapas, onde se agrupou crenças/valores com objetivos e estratégias e interesses com objetivos e estratégias. Este mapeamento, juntamente com a contextualização da Instituição e a

observação não-participante, subsidiou a construção do roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado aos dois grupos de dirigentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, bem como auxiliou a realização das entrevistas.

O roteiro de entrevista foi validado mediante a realização de um pré-teste com quatro servidores envolvidos com a administração da Unidade de Curitiba. Tais entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo para verificar a eficácia do roteiro na identificação das categorias analíticas da pesquisa. Com isto, alguns ajustes foram feitos, no sentido de facilitar o entendimento por parte dos entrevistados e melhorar a formulação das perguntas e das fichas de avaliação e de relação entre as categorias analíticas, aumentando a confiabilidade dos dados primários. O pré-teste possibilitou, além da revisão do instrumento, a complementação das categorias analíticas identificadas, por meio da reformulação, exclusão, confirmação e aglutinação de itens.

Após a transcrição, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Para Richardson *et al.* (1999, p. 224), “a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo (...), portanto, deve-se fazer uma primeira leitura para organizar as idéias incluídas para, posteriormente, analisar os elementos e as regras que as determinam”.

Do conjunto de técnicas apresentadas por Bardin (1977), a análise temática foi considerada a mais adequada para os objetivos desta pesquisa, pois se centra na observação de temas ou unidades de significação, cuja identificação demanda do pesquisador o conhecimento de critérios, geralmente sugeridos pela base teórica que norteia o trabalho. A análise temática consiste “em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105). Para auxiliar a análise qualitativa dos dados, também foram utilizados alguns procedimentos quantitativos de pesquisa. Os procedimentos quantitativos representam, segundo Richardson (1999, p. 70), “a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”.

Dessa forma, antes das entrevistas propriamente ditas, no agendamento, foram entregues aos entrevistados, de forma sintética, além da solicitação formal para a realização da entrevista (ver Anexo 7), os mapeamentos gerados na análise documental, para que atribuíssem a pontuação de cada item identificado nesta fase. Assim, os dirigentes avaliaram, por meio de fichas (ver Anexo 5), as crenças/valores, interesses, objetivos e estratégias identificados, atribuindo uma nota entre 1 e 10 para cada item. Embora a escala utilizada nas fichas seja intervalar, na análise dos dados foi utilizada uma escala de forma ordinal em virtude da população ser muito pequena e dificultar a análise da dispersão e, conseqüentemente, da variância. Portanto, foi efetuada a análise das medianas para comparar a intensidade de importância dos dados entre si. Primeiro, calculou-se a média das notas dos itens de cada respondente e, em seguida, foi determinada a mediana das médias por grupo de dirigentes (mediana agrupada). Segundo, calculou-se a mediana de cada item das categorias analíticas para os dois grupos de dirigentes investigados e, finalmente, foi feito um *ranking* de medianas decrescente, ou seja, para itens com mediana acima da mediana agrupada foi atribuída maior importância relativa e, para itens com medianas abaixo da mediana agrupada, foi atribuída menor importância relativa (ver Anexo 8). A importância relativa dos itens identificados, obtida na análise das medianas, foi validada para cada um dos grupos por meio da análise de conteúdo das entrevistas, nas quais buscou-se confirmar ou refutar cada item pontuado, investigar a existência de novos itens e a possibilidade de se aglutiná-los, além de se levantar as razões da avaliação efetuada pelos dois grupos de dirigentes.

Para se verificar diferenças significativas entre as avaliações dos dirigentes dos níveis estratégico e tático, foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas (SPSS, 1993), que pode ser aplicado tanto para variáveis ordinais, como intervalares. Trata-se de uma alternativa ao teste de Mann-Whitney utilizado para igualdade de médias, em que se testa a hipótese de que dois grupos independentes têm medianas iguais (Fonseca e Martins, 1993). Assim, foi possível identificar os itens das categorias analíticas que apresentaram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$.

A relação de influência das crenças/valores e interesses com os objetivos e as estratégias foi verificada mediante análise qualitativa que utilizou os mapeamentos de relação entre as categorias analíticas gerados na análise documental, a análise de conteúdo das entrevistas, as informações obtidas por meio de observação não-participante e as fichas de relação entre as categorias analíticas (Anexo 6) preenchidas pelos entrevistados. Nestas fichas, os entrevistados relacionaram, primeiro, crenças/valores e depois os interesses com

objetivos e estratégias, quando encontraram relação. O critério utilizado para determinar as principais crenças/valores e interesses relacionados pelos grupos foi, além da relativa frequência do item, a ênfase dada ao mesmo na análise de conteúdo das entrevistas. Essa inter-relação entre as fontes de dados configurou o uso da técnica de triangulação. Desta maneira, determinaram-se quais crenças/valores e interesses influenciaram objetivos e estratégias, no período delimitado pelo estudo, segundo a visão dos dois grupos de dirigentes investigados, possibilitando, assim, a análise de congruência entre os mesmos.

Enz (1988) coloca que a idéia de “congruência latente” busca identificar congruência do conjunto de dados entre diferentes grupos em uma organização pela comparação direta, uma vez que concebe a similaridade de tais manifestações, através das várias unidades organizacionais, como implícita e não conscientemente reconhecida pelos indivíduos.

Na análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas, com conseqüente categorização das variáveis para cada grupo investigado, os elementos identificados foram comparados dentro de cada unidade de análise, de forma a reconhecer a congruência ou incongruência entre esses elementos. O teste estatístico mencionado acima, contribuiu para auxiliar a análise temática, reforçando ou não a incongruência. Segundo Richardson *et al.* (1999), na análise da informação, o aporte do método quantitativo ao qualitativo, por meio das técnicas estatísticas, pode contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões mais consistentes. Procedimentos quantitativos são freqüentemente aplicados nos estudos descritivos, que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis em diferentes grupos. As conclusões foram agrupadas com o intuito de responder as perguntas de pesquisa que direcionam este trabalho.

3.2.6 Limitações da pesquisa

A presente pesquisa apresenta algumas limitações com relação à coleta de dados. Boa parte dos diversos documentos consultados para a identificação das crenças/valores, interesses, objetivos e estratégias na Unidade de Curitiba do Cefet-PR foi preparada por terceiros e não pelos próprios dirigentes. Além disso, tais documentos muitas vezes omitem informações depreciativas à imagem da Instituição, ressaltando os seus aspectos positivos. A realização de entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes para confirmar as informações obtidas na análise documental e a observação direta contribuíram para reduzir tais limitações.

Outra limitação decorre do próprio instrumento de coleta de dados, relativa ao entendimento das questões do roteiro pelo respondente. Para tanto, foram realizados pré-testes para validar o instrumento e melhorar a sua eficiência. Além disso, durante as entrevistas semi-estruturadas, buscou-se reforçar o significado das perguntas sempre que necessário. Também devemos mencionar que, por serem, a análise documental e a análise de conteúdo, procedimentos qualitativos sujeitos ao exercício de interpretação subjetiva, o pesquisador procurou orientar-se pela base teórico-empírica, pela percepção dos entrevistados e pela triangulação das diferentes fontes de informações, para reduzir as interferências em sua análise.

Além disso, apesar do método de estudo de caso ser adequado ao problema de pesquisa em análise, ele não permite a generalização das conclusões obtidas para outras realidades organizacionais. Entretanto, Yin (2001) afirma que os estudos de caso baseiam-se em generalizações analíticas e não estatísticas, ou seja, o pesquisador tenta generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente, não de forma automática, mas deve-se testar uma teoria por meio da replicação das descobertas em um segundo ou mesmo em um terceiro local, nos quais a teoria supõe que deveriam ocorrer os mesmos resultados. Conforme Guba e Lincoln (1994), ainda pode-se recorrer à noção de transferibilidade, adotada no âmbito da pesquisa qualitativa como equivalente ao conceito de validade externa, para alegar a possibilidade de acomodação dos resultados obtidos em contexto original a outro contexto, no qual sejam observados padrões e características semelhantes ao caso em estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e descrição das categorias analíticas investigadas na presente pesquisa: crenças/valores, interesses, objetivos e estratégias dos grupos de dirigentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR sob estudo, bem como a análise das relações existentes entre estas categorias, nas quais são tecidos comentários sobre as evidências encontradas. A primeira seção abrange os pontos fundamentais da política governamental para a educação profissional, a caracterização da organização pesquisada e seu resumo histórico. Ao longo dos tópicos seguintes, é feita a análise de congruência entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático à medida que as categorias analíticas são descritas e relacionadas. Essa análise procura identificar agrupamentos específicos em torno do grau de concordância/discordância relacionado com as categorias analíticas identificadas no presente estudo de caso.

Por fim, são apresentadas as relações existentes entre as transformações mais relevantes ocorridas no contexto ambiental, a partir de 1996, e o conjunto de crenças/valores e interesses compartilhados para a definição de objetivos e estratégias pelos dois grupos de dirigentes investigados.

4.1 Aspectos Ambientais: Políticas Educacionais para o Ensino Profissional

No Brasil, o ensino profissionalizante vem sendo uma preocupação dos governos desde o início do século XX, quando, em 1909, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou as Escolas Técnicas Federais para artífices e aprendizes. Na época, a intenção era oferecer uma alternativa para que os filhos da classe trabalhadora adquirissem uma profissão e entrassem no mercado de trabalho. Até os anos 50, as escolas técnicas voltaram-se para atender as necessidades da indústria incipiente. Formou-se então, uma importante rede federal de educação tecnológica. Essas escolas foram evoluindo e incorporaram o 2.º grau profissionalizante a partir da lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971b).

Com isso, as vagas das escolas técnicas passaram a ser disputadas pela classe média, que via naqueles estabelecimentos uma oportunidade de curso médio gratuito, de elevado nível de qualidade e que abria as portas para a universidade. A qualificação profissional que era oferecida paralelamente, conforme definido pela lei 5.692/71, não era considerada relevante, a tal ponto que muitos de seus ex-alunos cursaram medicina, direito e outros cursos superiores sem nenhuma relação com a área técnica. Entre 60% a 70% dos egressos das Escolas Técnicas Federais, que custavam ao Governo US\$ 4 mil por aluno/ano, contra US\$ 750 por aluno/ano de outros cursos de nível médio, prosseguiram seus estudos em universidades (Revista, 1998).

Com a aprovação da lei n.º 5.692/71, que obrigou todas as instituições de 2.º grau a terem o curso profissionalizante integrado, muitas escolas incluíram em seus currículos, disciplinas que atendiam àquela exigência. Proliferaram cursos técnicos baratos como Contabilidade, Magistério, Administração e Secretariado, formando diversos jovens para um mercado que não existia. Portanto, enquanto as Escolas Técnicas Federais apenas facilitavam o acesso da classe média à universidade, a rede estadual de ensino ofertava um curso profissionalizante fraco e desvinculado da realidade do mercado de trabalho.

Para corrigir estas distorções, o Ministério da Educação decidiu implementar a Reforma da Educação Profissional. A mudança começou com a aprovação da lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prosseguiu com o Decreto n.º 2.208/97, que basicamente desvinculou o antigo 2.º grau da educação profissional. “Desde então, o ensino médio passou a fazer parte da Educação Básica e a Educação Profissional passou a ser um ensino pós-secundário com três níveis de formação: básico, técnico e tecnológico. Agora, quem pretende ingressar no mercado de trabalho com uma formação profissional de nível técnico deve, além de concluir o ensino médio, cursar o ensino profissional.” (Ministério, 2002a; Brasil, 1997a).

Os três níveis de formação profissional foram definidos pelo art. 3.º do Decreto n.º 2.208/97, conforme segue:

- básico: destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade prévia, tendo por objetivo a requalificação profissional, não requerendo regulamentação curricular dos cursos;
- técnico: destinado a jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, com o objetivo de proporcionar habilitação profissional;
- tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997b).

Justificando as alterações da LDB sobre a Educação Profissional⁵, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirmou que o modelo de ensino técnico adotado no Brasil, até então, beneficiava as classes médias e altas e tinha um gasto social elevado. Em 1997, o ensino técnico tinha cerca de 100 mil alunos no Brasil e, dos alunos formados, metade ia para o mercado de trabalho e a outra metade para as universidades. “É uma educação de luxo para o aluno prestar o vestibular.”, disse o Ministro (Benatti, 1997).

Entre as novas regras para a Educação Profissional estão, além da extensão do ensino profissionalizante para o nível superior, a possibilidade de os alunos construírem seu próprio trajeto profissional por meio da estruturação de módulos e a alternativa de as matérias profissionalizantes serem oferecidas independentemente do ensino regular, ao mesmo tempo

⁵ O Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) n.º 17, de 3 de dezembro de 1997, estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos técnicos (Brasil, 1997h).

ou depois. Os que se formarem no nível superior terão diploma de Tecnólogo. No caso da formação por meio de módulos, as novas regras permitem a certificação parcial, qualificando o aluno para o exercício profissional e possibilitando sua volta à escola para completar sua formação tecnológica (Ensino, 1997).

O Parecer n.º 436, de 2 de abril de 2001, do CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior), confirmou que os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais⁶, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo⁷ estabelecido pelas instituições que os ministrem. A legislação exige que as instituições de ensino superior divulguem com antecedência os critérios a serem utilizados na seleção dos estudantes, bem como informações que orientem a escolha do aluno, tais como a qualificação de seus docentes, a descrição dos recursos materiais colocados à disposição do aluno, os encargos financeiros a serem assumidos, entre outras⁸.

A Resolução n.º 1 do CNE/CES, de 27 de janeiro de 1999, que regulamentou os cursos seqüenciais, uma modalidade de ensino superior prevista no artigo 44, inciso I da LDB, viabilizou estruturas curriculares mais flexíveis, dando direito a diploma de Curso Superior de Formação Específica (Brasil, 1999a). Os cursos seqüenciais⁹, não se confundem com os de graduação porque estes requerem uma formação acadêmica mais longa que os seqüenciais; entretanto, a compatibilidade existente entre essas duas modalidades de curso permite que as disciplinas compatíveis, cursadas em um curso seqüencial, possam ser utilizadas para efeito de aproveitamento de estudos, na obtenção de diploma de graduação. Segundo o MEC, existem dois tipos de cursos seqüenciais: os de complementação de estudos, de destinação individual ou coletiva que conduzem a certificado e os de formação específica de destinação coletiva que conferem diploma (Ministério da Educação, 2002b).

⁶ O Parecer n.º 436/01 considerou que os Cursos Superiores de Tecnologia, por sua natureza e característica, podem ser classificados tanto como Cursos Superiores Seqüenciais de Formação Específica, quanto como Cursos de Graduação. Contudo, esta última denominação se mostrou mais adequada (Brasil, 2001).

⁷ A legislação anterior determinava que a seleção dos alunos para os cursos superiores deveria ocorrer por meio de concurso vestibular com todos os parâmetros previstos em lei, inclusive os conteúdos. A nova legislação, instituiu o processo seletivo, que possibilita às instituições de ensino desenvolver novos métodos de seleção e admissão, nos termos do artigo 51 da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996c).

⁸ Disposições constantes do parágrafo 1.º do artigo 47 da lei n.º 9.394/96.

⁹ Os cursos seqüenciais são estruturados com a articulação de diferentes disciplinas e estão ligados a campos de saber e não a áreas de conhecimento. O campo de saber recorta uma parte da área do conhecimento ou associa elementos de mais de uma área de conhecimento. Há dois tipos de curso seqüencial: o de destinação individual e o de destinação coletiva. No primeiro caso, o próprio estudante compõe um programa de estudos e a instituição avaliza. Se existem vagas em disciplinas de diferentes áreas, o aluno pode combiná-las e pedir à instituição para seguir aquelas disciplinas. No caso do curso de destinação coletiva, é a instituição que organiza as disciplinas e oferece o curso (Bernardes, 1997).

A Portaria n.º 646, de 14 de maio de 1997, que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96¹⁰ sobre a Educação Profissional, determinou que as instituições envolvidas com esta modalidade de ensino deveriam apresentar um Plano de Implantação, levando-se em conta suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos (Brasil, 1997c). Para tanto, o Plano de Implantação proposto deveria prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino fundamental; cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva; cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico e cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. O art. 3.º da referida Portaria autorizou as instituições federais de educação tecnológica a manter também o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os alunos regulares em 1997, observando o disposto na lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1997c).

A intenção de implementar a Reforma da Educação Profissional já fora sinalizada com a lei n.º 8.948, de 08/12/1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a finalidade de permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (Brasil, 1994). O art. 3.º desta lei estabeleceu a transformação das Escolas Técnicas Federais¹¹ em Centros Federais de Educação Tecnológica, cuja regulamentação definitiva somente

¹⁰ Os artigos mencionados definiram que a educação profissional deverá estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia para conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão dos estudos. Além disso, ficou definido que os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e que as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996c).

¹¹ Criadas pela lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (Brasil, 1959) e pela lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1993 (Brasil, 1993).

ocorreu com o decreto n.º 2.406¹², de 27/11/1997, com diretrizes estabelecidas pela Portaria Ministerial n.º 2.267¹³, de 19/12/1997.

A transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets associada à autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional¹⁴, indica a tendência do legislador em facilitar a ampliação de vagas e a abertura de cursos na educação profissional. Além disso, o Decreto n.º 2.406/97, autoriza os Cefets a implantar cursos de formação de professores¹⁵ para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Contudo, foi aprovada em 27/05/1998, a Lei n.º 9.649, que alterou o art. 3.º e revogou os artigos 1.º, 2.º e 9.º da Lei n.º 8.948/94, regulando assim, a criação de novos Centros Federais de Educação Tecnológica (Brasil, 1998b).

É oportuno destacar que, segundo o parecer 436/01, a Lei n.º 9.394/96, revogou o Decreto-Lei n.º 547/69, que autorizava o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais. Com isso, as escolas técnicas e agrotécnicas federais não vinculadas a universidades, que ainda estavam ministrando Cursos Superiores de Tecnologia deveriam transformar-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, na forma estabelecida pela Portaria Ministerial n.º 2.267/97 (Brasil, 2001).

A Portaria n.º 1.647, de 27/11/1999, determinou que as instituições interessadas em credenciar-se como Centros de Educação Tecnológica, deverão dirigir a sua solicitação ao MEC, sob a forma de projeto, onde deverão constar os cursos de tecnologia que pretendem implantar, bem como aqueles de educação profissional de nível técnico já autorizados pelos respectivos sistemas de ensino. O credenciamento¹⁶ se dará como o ato de autorização de funcionamento dos referidos cursos de tecnologia elencados no projeto (Brasil, 1999f).

Além disso, o art. 14.º da referida Portaria prevê que as instituições já credenciadas, poderão abrir novos cursos de tecnologia, nas mesmas áreas daquelas já reconhecidas, independente de autorização prévia, devendo a instituição encaminhar projetos de

¹² Regulamenta a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994 e dá outras providências (Brasil, 1997g).

¹³ Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o art. 6.º do Decreto n.º 2.406/97 (Brasil, 1997j).

¹⁴ Disposição contida no artigo 8.º do Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997.

¹⁵ A Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional em nível médio (Brasil, 1997d).

¹⁶ O Parecer 436/01 determinou que as faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores necessitarão sempre de autorização prévia para ofertarem Cursos Superiores de Tecnologia e não poderão ser credenciadas quando o seu primeiro curso for de tecnologia.

reconhecimento¹⁷ dos referidos cursos. Os Centros de Educação Tecnológica passaram a ter, ainda, a prerrogativa de suspender ou reduzir a oferta de vagas em seus cursos de nível tecnológico da educação profissional de modo a adequar-se às necessidades do mercado de trabalho. Essa Portaria pretendeu estender aos Centros de Educação Tecnológica, inclusive os privados, alguma forma de autonomia, se bem que restrita a algumas áreas. Porém, o Decreto n.º 3.462, de 17/05/2000, retirou essa condição, ampliando essa autonomia (Brasil, 2000b).

Considerando a necessidade de implementar o Programa de Reforma da Educação Profissional, os Ministérios da Educação e do Trabalho criaram, mediante a Portaria Interministerial n.º 1.018, de 11/09/1997, o Conselho Diretor do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep, para ser desenvolvido até 2003, dispondo de US\$500 milhões, dos quais US\$250 milhões são empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com igual contrapartida brasileira dos orçamentos do Ministério da Educação e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), este ligado ao Ministério do Trabalho (Brasil, 1997e). Esses recursos estão sendo aplicados para dotar os Centros de Educação Profissional de infra-estrutura, equipamentos e pessoal capacitado e adequar e atualizar currículos. A meta do Proep é triplicar em cinco anos, a oferta do ensino profissional em todos os níveis para que o Brasil atinja uma situação parecida com a dos países mais desenvolvidos. O objetivo é dotar 200 Centros de Educação Profissional (70 federais, 60 estaduais e 70 comunitários) de infra-estrutura, equipamentos e pessoal (Revista, 1998).

Até 2000, o Proep possibilitou a construção, ampliação e modernização de 155 escolas de formação de trabalhadores no Brasil. Com isso, foram criadas condições de oferta de 200 mil novas vagas no ensino técnico, 700 mil no ensino profissional do nível básico e 23 mil do nível tecnológico, sendo que muitas destas vagas estão sendo ofertadas por escolas do segmento comunitário, representado por entidades da sociedade civil organizada, que atuam na formação de trabalhadores (Revista, 2000). Além disso, alguns dos instrumentos legislativos, relacionados com a implementação da educação profissional, estimulam as instituições de ensino tecnológico a incrementar parcerias com o setor produtivo, visando ao aporte de recursos financeiros para atendimento de projetos institucionais¹⁸. A Tabela 1 mostra a quantidade de instituições por nível de educação profissional, no Brasil, de acordo com o I Censo da Educação Profissional realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, em 1999.

¹⁷ O Parecer CNE/CES n.º 1.070, de 23/11/1999, estabelece os critérios para autorização e reconhecimento de cursos de instituições de ensino superior (Brasil, 1999e).

¹⁸ Ver artigo 2.º da Portaria n.º 2.267/97 e artigo 2.º da Portaria n.º 1.647/99.

Tabela 1 – Número de Instituições por Nível de Educação Profissional, no Brasil, em 1999

Dependência Administrativa ⁽²⁾	Total	Número de Instituições por Nível de Educação Profissional ⁽¹⁾		
		Básico	Técnico	Tecnológico
Federal	150	103	120	30
Estadual	800	187	689	24
Municipal	342	199	152	6
Privada - Total	2.656	1.545	1.255	198
Sistema S⁽³⁾	409	388	172	5
Total no Brasil	3.948	2.034	2.216	258

Fonte: MEC/INEP, disponível em

<http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/profissional/TB_AREA_CENSO_UF.zip>

(1) Uma Instituição pode oferecer cursos em mais de um nível de Educação Profissional.

(2) As instituições Privadas incluem os dados do Sistema S.

(3) O Sistema S inclui Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

Com objetivo de esclarecer algumas dúvidas a respeito dos diversos instrumentos legislativos relacionados com a reforma da educação profissional, o Parecer 436/01 apresentou uma revisão da legislação em vigor sobre a educação profissional de modo a lhe dar coerência e estabelecer mecanismos para assegurar a melhoria da qualidade da formação oferecida (Brasil, 2001).

Segundo o Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Berger Leite Filho, o nível tecnológico da educação profissional, embora não seja necessariamente de caráter universitário, é de nível superior¹⁹ e confere diploma. A diferença para o curso universitário tradicional é que este forma alunos, visando à produção do conhecimento por meio de um ensino voltado para a pesquisa, enquanto o nível tecnológico, é voltado para a produção de bens e serviços. Para acompanhar a reforma, a escola deve fazer, permanentemente, estudos

¹⁹ O entendimento de que o nível tecnológico constitui curso de nível superior é reafirmado, em 13/12/1997, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Parecer 17/97, homologado em 14/01/1998, pelo Ministro da Educação, quando escreve que “a educação profissional

de mercado para determinar a demanda por profissionais e o tipo de oferta disponível de cursos. “O princípio da educação profissional é o da empregabilidade, pois não adianta formar pessoas para um mercado que não existe.”, disse o Secretário (Revista, 1998).

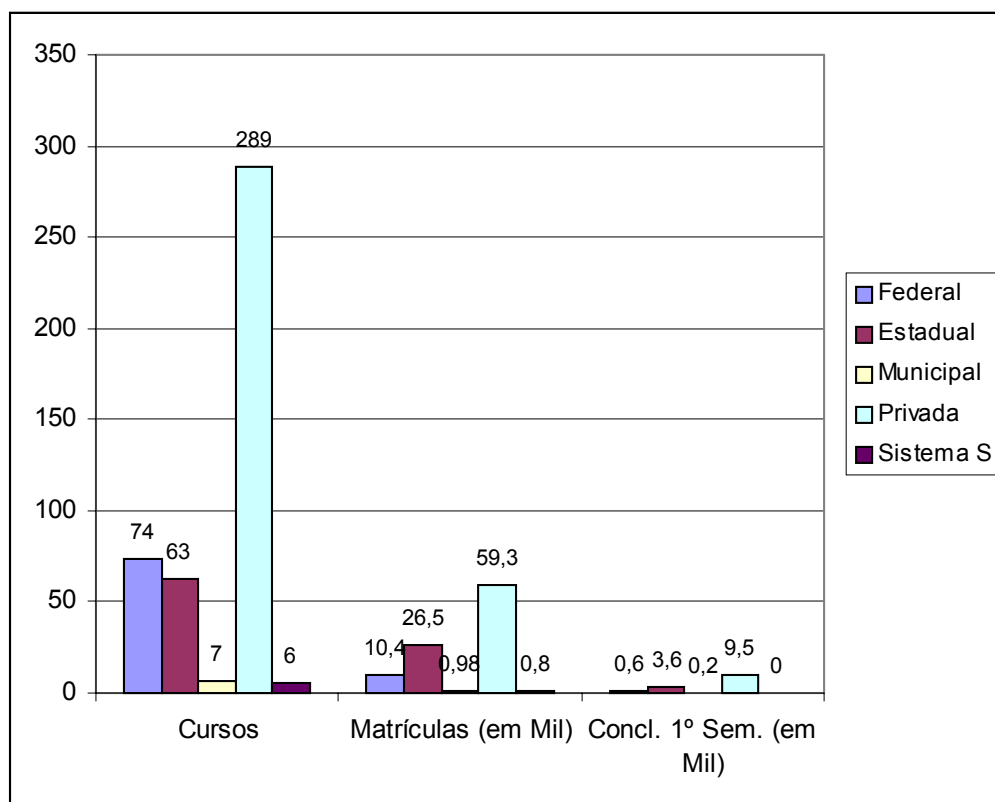
Os cursos superiores de tecnologia, ainda que com outra nomenclatura, tiveram a sua origem nos anos 60. Nasceram baseados em necessidades do mercado e respaldados pela lei 4.024/61 (Brasil, 1962) e por legislação subsequente. As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) surgiram no âmbito do sistema público de ensino e do setor privado. Enquanto os cursos de formação de tecnólogos cresceram durante os anos 70, os de engenharia de operação foram transformados em cursos de engenharia industrial ou extintos até 1977. Em 1980, os primeiros eram 136, sendo o MEC o grande responsável pela criação da maioria deles. A partir da década de 80, muitos destes cursos também foram extintos pelo MEC e o crescimento de sua oferta passou a ser feito por instituições privadas, não por vocação, mas para aumentar o número de cursos visando à transformação em universidade.

Em 1995, o país contava com 250 Cursos Superiores de Tecnologia (nova denominação a partir de 1980), na sua maioria ofertada pelo setor privado, sendo mais da metade na área de computação. (Brasil, 2001). O Gráfico 1 mostra o perfil da educação tecnológica no Brasil, segundo o I Censo da Educação Profissional realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 1999.

A Lei Federal n.º 6.545, de 1978, que criou os Centros Federais de Educação Tecnológica, autorizou, além da implantação dos cursos de engenharia industrial e dos cursos técnicos de 2.º grau, cursos superiores de tecnologia (Brasil, 1978). A proposta dos cursos superiores de tecnologia tinha como objetivo, atender à dinâmica da realidade vivida pela sociedade brasileira, com modernização, exigindo respostas rápidas, não permitindo soluções onerosas e ultrapassadas, sempre na perspectiva da construção de uma sociedade brasileira desenvolvida (Brasil, 1977).

Gráfico 1 – Educação Profissional de Nível Tecnológico no Brasil, em 1999

tecnológica, acessível aos egressos do ensino médio, integra-se à educação superior e regula-se pela legislação referente a esse nível de ensino.” (Brasil, 1997h).



Fonte: Elaborado a partir do I Censo da Educação Profissional, realizado pelo INEP, em 1999. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/profissional/TB_AREA_CENSO_UF.zip>

Contudo, de acordo com Vitorette (2001), não foi adequada a forma como os cursos de tecnólogos foram implantados, oferecidos paralelamente a outros cursos superiores de longa duração nas universidades, pois geraram comparações diversas, criando sentimentos de insatisfação e de insegurança, vinculando a idéia aos estudantes de passarem dos cursos de curta duração para os de longa duração, descaracterizando objetivos e levando à extinção de muitos cursos de tecnólogos. Além disso, os cursos superiores de tecnologia não foram assumidos pelo sistema, pois há anos tramita no Congresso Nacional a legislação acerca da profissão de tecnólogo no Brasil sem que haja aprovação, em parte por pressões dos Órgãos de Classe e de outros segmentos da sociedade.

A educação profissional de nível tecnológico, contudo, vem tendo um crescimento substancial nos últimos anos. Em 2000, o Brasil dispunha de 554 cursos superiores de tecnologia, com 104 mil alunos, em 70 modalidades²⁰ diferentes sendo ofertadas em todas as áreas profissionais. Porém, esse número representa pouco mais de 5% das matrículas dos cursos de graduação no Brasil, o que é pouco se comparado com os Estados Unidos, que apresentou quase 50% em 2000 (Brasil, 2001).

Segundo a Revista de Educação Profissional do MEC (1998), a revolução da educação profissional brasileira é resultado da observação de modelos de sucesso de outros países, como Israel, Argentina e Austrália. Antes de chegar à formulação do projeto brasileiro, o MEC estudou três concepções básicas da relação entre o ensino geral e o profissionalizante. O primeiro modelo chamado de dual, é praticado pela Alemanha, Suíça, Espanha, entre outros países, onde, a partir de um determinado estágio, o aluno tem que optar entre a formação acadêmica na universidade ou a formação profissionalizante de nível médio, sendo que as duas vertentes são inconciliáveis. A segunda concepção também estabelece essa distinção, entretanto, cria condições para que o estudante que optou pelo profissionalizante, também possa ingressar em um curso superior. Este é o modelo predominante na maioria dos países, com destaque para França, Chile e Áustria, e foi o modelo que vigorou no Brasil até 1996. A recente tendência mundial e que foi adotada pelo Brasil, exige do trabalhador um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos mais próximos da educação geral do que da educação mista. Os currículos vão traduzir o que o mundo do trabalho quer. O estagiário deve ter contato com o mercado de trabalho ao longo de todo o curso de formação e as escolas devem se aproximar das empresas e vice-versa, como já acontece no Canadá.

Outra alteração a ser mencionada é a estabelecida pelo Decreto n.º 2.494, de 10/02/1998, que possibilitou a implantação de programas de educação à distância. No âmbito da educação profissional, o art. 3.º prevê que a matrícula poderá ser feita independente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, conforme regulamentação do respectivo nível de ensino. O credenciamento da instituição de ensino, uma vez concedido, será válido por um período de cinco anos e sujeito à avaliação pelo MEC, não havendo diferença entre os diplomas expedidos em cursos presenciais ou à distância (Brasil, 1998a).

No tocante à questão da educação continuada ou permanente, a Educação Profissional teve um fortalecimento significativo com o Parecer n.º 908/98 do CNE/CES, aprovado em 2 de dezembro de 1998 que dispõe sobre a Especialização em Área Profissional (Brasil, 1998d), e com a Portaria n.º 80/98 da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), aprovada em 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o Reconhecimento dos Mestrados Profissionais (Brasil, 1998e). Estes instrumentos legais vêm dar forma à clara intenção da Lei que, refletindo uma concepção moderna e ampla, preceitua que a Educação Profissional se integre e se articule às diferentes

²⁰ Ver no Anexo A do Parecer 436/01 as áreas profissionais e suas respectivas durações mínimas em

formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Após a descrição das principais transformações proporcionadas pela nova legislação da educação profissional, no período abrangido por essa pesquisa, a seção seguinte apresenta a contextualização da Instituição objeto deste estudo.

4.2 Caracterização da Instituição Pesquisada

Esta seção apresenta a caracterização da Unidade de Curitiba do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná e um breve histórico de sua trajetória. Segundo Fleury (1989, p. 23), “recuperar o momento de criação de uma organização e sua inserção no contexto político e econômico da época propicia o pano de fundo necessário para a compreensão da natureza da organização (...)”.

Com uma tradição de 92 anos, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação e tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, fornecendo mecanismos para a educação continuada (Apresentação, 2001).

Em 1986, o Governo Federal criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico com a finalidade de levar ao interior do País um ensino de qualidade, favorecendo os anseios de realização e progresso da região, tornando-a um pólo de tecnologia apta para atrair novos investimentos e ampliando o seu grau de desenvolvimento. Assim, a partir de 1990, o Sistema Cefet-PR, além da sua sede em Curitiba, foi expandindo-se e hoje conta com mais cinco Unidades de Ensino localizadas nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procopio, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa. (Cefet em Revista, 1998). Até julho de 2001, contava com aproximadamente 13 mil estudantes e 1,8 mil servidores (docentes e técnicos-administrativos). A Direção-Geral do Sistema Cefet-PR é sediada em Curitiba no mesmo local em que funciona a Unidade de Curitiba, analisada na presente pesquisa.

A Unidade de Curitiba do Cefet-PR, situada na avenida Sete de Setembro, número 3.165, ocupa um terreno de 25.096,00 m² com 46.983,61 m² de área construída e conta atualmente com 969 servidores, distribuídos conforme mostra a Tabela 2. A Instituição oferece quatro cursos de engenharia, nove cursos superiores de tecnologia, três cursos de mestrado e um de doutorado, além de vários cursos de pós-graduação *lato sensu* e o ensino médio.

Tabela 2 – Quantidade de Servidores da Unidade de Curitiba do Cefet-PR por Categoria Profissional

Técnicos-Administrativos				Docentes								Total Geral
				2.º Grau			3.º Grau				Total	
<u>Nível Sup.</u>	Nível Interm.	Nível Aux.	Total	Efet.	Subst.	Total	Efet.	Subst.	Visit.	Total	699	969
46	201	23	270	439	52	491	154	37	17	208		

Fonte: Relatório do Departamento de Recursos Humanos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, maio/2001.

Além disso, a Unidade de Curitiba conta também com alunos bolsistas e estagiários, que apóiam as atividades cotidianas e com aposentados e pensionistas que sempre participam de eventos sociais e cívicos organizados na Instituição. A Tabela 3 mostra a quantidade de indivíduos representantes destes segmentos.

Tabela 3 – Outros Membros que Compõem a Comunidade Cefetiana da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Bolsistas	Estagiários	Aposentados	Pensionistas	
180	148	323	89	740

Fonte: Relatório do Departamento de Recursos Humanos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, maio/2001.

A estrutura organizacional da Unidade de Curitiba (ver Anexo 1) é basicamente constituída pelo Diretor da Unidade, que responde diretamente ao Diretor-Geral do Sistema Cefet-PR e por três Gerentes de Área (Gerente de Orçamento e Gestão, Gerente de Ensino e Pesquisa e Gerente de Relações Empresariais). Os departamentos que estão vinculados à Gerência de Ensino e Pesquisa são os seguintes: Departamento de Ensino de Tecnologia, Departamento de Ensino de Ciências e Engenharia, Departamento de Ensino de Pós-Graduação e Departamento de Apoio às Atividades de Ensino. Além destes, existem os Departamentos Acadêmicos que podem responder tanto à Gerência de Ensino e Pesquisa quanto aos Departamentos de Ensino de Tecnologia e de Ciências e Engenharia. A Instituição

pesquisada possui treze Departamentos Acadêmicos, a saber: Eletrônica (DAELN), Eletrotécnica (DAELT), Mecânica (DAMEC), Construção Civil (DACOC), Desenho Industrial (DADIN), Informática (DAINF), Química e Biologia (DAQBI), Física (DAFIS), Matemática (DAMAT), Comunicação e Expressão (DACEX), Economia e Administração (DAECA), Estudos Sociais (DAESO) e Educação Física (DAEFI).

Ao Departamento de Ensino de Pós-Graduação estão vinculados o Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI), com Mestrado e Doutorado, o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), com Mestrado e o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica e de Materiais (PPGEM), também com Mestrado.

A presente pesquisa investigou a influência da cultura organizacional e das dependências de poder sobre a definição de objetivos e estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, segundo os dirigentes dos grupos estratégico e tático.

4.2.1 Breve histórico do Cefet-PR

A história do Cefet-PR tem início em 23 de setembro de 1909, quando foi autorizada, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, a criação nas capitais dos Estados, de Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Em Curitiba, capital do Paraná, a implantação foi realizada num modesto prédio na Praça Carlos Gomes, sendo a Escola inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910, contando inicialmente com 219 alunos que recebiam aulas de feitura, de vestuário, fabrico de calçados e ensino elementar, destinado, inicialmente, às camadas menos favorecidas e aos menores marginalizados (Fonseca, 1961; Queluz, 2000). O Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, retrata claramente, em seu preâmbulo²⁴, a discriminação existente na sociedade brasileira da época com relação ao trabalho das oficinas, associada à necessidade de qualificação de mão-de-obra para a crescente industrialização do país (Brasil, 1961).

²⁴ “Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.” (Fonseca, 1961, p. 163).

Em 1937, a escola passou a ministrar o ensino de 1.º grau, em consonância com a realidade da época, sendo então denominada de Liceu Industrial de Curitiba. A mão-de-obra especializava-se nas atividades de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental. Já com um ambiente insuficiente, o Liceu ganhou uma área maior, na confluência da avenida Sete de Setembro e rua Desembargador Westphalen, onde funciona até hoje com outra denominação.

No ano de 1942, o ensino industrial foi unificado em todo território nacional. A nova orientação atribuía-lhe a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca. O ensino passou a ser ministrado em dois ciclos. No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de mestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo, o técnico e o pedagógico. Funcionando paralelamente ao ensino secundário, o ensino industrial começou a vincular-se ao conjunto da organização escolar do país com a possibilidade de ingresso dos formandos nos cursos técnicos em escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional. Instituiu-se a rede federal de escolas de ensino industrial, denominadas de Escolas Técnicas e o Liceu passou, então, a chamar-se Escola Técnica de Curitiba. Em março de 1944, foi criado o primeiro curso de 2.º ciclo na Instituição: o de Mecânica (Apresentação, 2001).

Em 1946, como resultado da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, surgiu uma comissão especial, integrante do Ministério da Educação, denominada Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI, que passou a atuar como órgão executivo na aplicação do Programa de cooperação educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, no campo do ensino industrial. Entre suas atividades, podemos destacar o desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores e o estudo e a revisão do programa de ensino industrial brasileiro.

Em 1957, a CBAI transferiu parte de suas instalações para Curitiba, onde fundou um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores destinado à orientação, formação e o treinamento de professores da então Escola Técnica de Curitiba. Uma das maiores contribuições que a CBAI trouxe à causa do progresso industrial de nosso país foi a introdução do chamado método TWI – *Training Within Industry* (Treinamento dentro da Indústria), destinado a habilitar mestres, supervisores ou industriais a substituírem noções errôneas relativas ao trabalho, por atitudes mais metódicas e racionais, conseguindo uma harmonia mais perfeita nas relações humanas que decorrem das próprias condições do

trabalho, de maneira a obter uma eficiência maior no processo produtivo. Além disso, elevou-se o padrão de qualidade do ensino técnico, particularmente da Escola Técnica de Curitiba, que sediou a CBAI (Fonseca, 1961).

Em 1959, com a reforma do ensino industrial, a legislação unificou o Ensino Técnico no Brasil que até então era dividido em ramos diferentes. A Escola ganhou autonomia, bem como nova alteração no nome: passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná e a ser considerada como unidade escolar padrão no Estado. A partir de 1973, passou a ofertar os cursos de Engenharia de Operação na área de Construção Civil e Elétrica (Apresentação, 2001).

A Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, transformou a escola em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Brasil, 1978). A partir disso, a área de abrangência do ensino evoluiu gradativamente: ensino de segundo grau e superior, Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado), curso de extensão, aperfeiçoamento, além de realizar pesquisas na área industrial. Em 1988, iniciou seu Programa de Mestrado com o Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI) que vem apresentando singular crescimento. Em 1995, iniciou o seu segundo Programa de Mestrado, através do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) e, em 2000, o Programa de Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais (PPGEM), sendo que, em 1999, o CPGEI iniciou o Curso de Doutorado. Neste mesmo ano, também foram lançados os Cursos Superiores de Tecnologia, ampliando a atuação da Instituição na graduação.

Forças novas como as transformações nas relações sociais e políticas; a rápida expansão da informação em quase todos os campos e o aumento da capacidade de armazená-la, recuperá-la e transmiti-la; a globalização e a mudança da natureza do trabalho em todo o mundo passam a exigir posturas inovadoras na área educacional. Adequar-se às transformações históricas e sociais de forma a preparar seus educandos para atuarem produtivamente no meio em que vivem e contribuir positivamente para a sua constante transformação e melhoria, tem sido a linha mestra da atuação educativa do Cefet-PR ao longo de sua história (Cefet em Revista, 1998).

“Acompanhando a evolução das idéias filosóficas que têm presidido ao desenvolvimento do ensino de ofícios, desde suas origens, quando era olhado como humilhante e desprezível, até aos dias de hoje, em que se encontra valorizado e em pé de igualdade com os outros ramos da educação, sente-se não terem ainda chegado ao seu término as transformações constantes por que tem passado, principalmente quando se leva em conta o fato de dever ele acompanhar as correntes econômicas e filosóficas próprias de um mundo, como o de hoje, em contínua e acelerada mutação.” (Fonseca, 1961, p. 667).

Salientamos que as constantes mudanças organizacionais, de certa forma, internalizaram a crença de que inovações administrativas desencadeiam expansão da Instituição. A própria história cefetiana impõe aos servidores o sentimento de incerteza com relação ao futuro da Instituição e que ela evoluirá como consequência das mudanças. No período compreendido entre o final de 1996 e o início de 2001, ocorreram novas mudanças que afetaram o posicionamento estratégico da Instituição e que são descritas ao longo deste trabalho. Entre elas estão as mudanças legislativas e as transformações sociais.

Após esse breve relato histórico da organização em estudo, apresenta-se a seguir a análise dos dados coletados durante a pesquisa, de acordo com a metodologia descrita no capítulo anterior.

4.3 Crenças/Valores na Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Os tópicos apresentados nesta seção delimitam o conjunto de crenças/valores compartilhado pelos dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR. Primeiramente, são descritos os significados da crença/valor para os dirigentes e, ao longo do texto, são feitas explanações para justificar a intensidade de importância atribuída por eles, bem como a análise de congruência entre os dois níveis de dirigentes. O Quadro 5 destaca a intensidade de importância das crenças/valores para cada grupo de dirigentes e auxilia a análise.

Observa-se que existe uma congruência quanto à intensidade de importância atribuída, entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático, com relação às seguintes crenças/valores: verticalização do ensino, flexibilidade e transparência, que obtiveram maior importância relativa, na análise das medianas e inovação e empreendedorismo, que obtiveram menor importância relativa. Por outro lado, foi constatada uma incongruência quanto à intensidade de importância atribuída, com relação às seguintes crenças/valores: sustentabilidade, qualidade, interação escola-empresa, expansão, responsabilidade social, disciplina e desenvolvimento humano (ver Tabelas A e B do Anexo 8).

Quadro 5 – Intensidade de Importância Relativa das Crenças/Valores para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Intensidade de Importância	Grupo Estratégico	Grupo Tático
----------------------------	-------------------	--------------

Maior importância relativa	Sustentabilidade	Responsabilidade social
	Qualidade	Disciplina
	Interação escola-empresa ^a	Desenvolvimento humano
	Verticalização do ensino	Verticalização do ensino
	Flexibilidade	Flexibilidade
	Transparência	Transparência
	Expansão	
Menor importância relativa	Responsabilidade social	Sustentabilidade
	Disciplina	Qualidade
	Desenvolvimento humano	Interação escola-empresa ^a
	Inovação	Inovação
	Empreendedorismo	Empreendedorismo
		Expansão

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Em face dessa aparente falta de consenso de crenças/valores entre os dois grupos de dirigentes, assim como a natureza incongruente de boa parte desses elementos simbólicos, pode-se inferir que diferentes crenças/valores podem estar influenciando os mesmos objetivos e estratégias para cada um dos grupos de dirigentes. A análise é feita no sentido de verificar qual é a natureza dessa incongruência.

Na sequência, estão detalhadas as crenças/valores identificados, levando-se em conta as várias evidências encontradas, tanto nos documentos como nas entrevistas e observações. O Quadro 6 (pág. 94) ilustra o conjunto de crenças/valores dos dirigentes e suas respectivas acepções, devendo ser consultado ao longo da seção.

Sustentabilidade

A sustentabilidade fundamenta objetivos e estratégias que visam à otimização de processos, à redução de custos e à manutenção das instalações. A preocupação com o registro dos procedimentos também é considerada um fator importante para a sustentação da organização. Uma organização valoriza a sustentabilidade quando concentra esforços para a padronização de procedimentos, preservação do patrimônio e contenção de despesas.

Os dirigentes do grupo estratégico atribuíram maior importância relativa à sustentabilidade, pois consideram a manutenção das instalações um valor forte, havendo uma preocupação constante. O trabalho de manutenção geral envolve a conservação das instalações: pinturas em geral, conserto e reposição de mobiliários, peças e equipamentos danificados, conservação de instalações sanitárias, espaços esportivos, culturais e de lazer. Dispensando o devido zelo a esse patrimônio, certamente a organização será capaz de

economizar recursos que podem ser destinados à melhoria e não apenas à conservação das instalações (Cefet-PR, 1997a). O depoimento abaixo reforça este posicionamento:

A Escola está sempre procurando manter um padrão mínimo de qualidade em todas as suas instalações, desde a limpeza e conservação dos materiais até as ferramentas. Nós temos uma equipe de manutenção que constantemente circula externamente a Escola para detectar pichações (...) e, agora, com essa crise de energia a atuação da Comissão Interna de Conservação de Energia está sendo fundamental. É óbvio que, quanto mais a gente conseguir economizar, mais recursos reverterão para a própria Instituição. EST-3²⁵

A conscientização da comunidade cefetiana sobre a necessidade de preservação do patrimônio, tem sido constantemente salientada ao longo da história do Cefet-PR. Os entrevistados enfatizaram que a economia resultante disso, pode ser aplicada na melhoria do ensino. Além disso, segundo um dos dirigentes do grupo estratégico, os diversos setores, ao desenvolverem uma atividade de extensão, procuram fazer com que essa atividade gere recursos e ajude a manter outras atividades na Instituição.

Contudo, os dirigentes do grupo tático consideraram a sustentabilidade como de menor importância relativa, sendo uma consequência de outras ações. Para este grupo, a conscientização das pessoas no que se refere à postura como ser humano, inserido numa comunidade, teria como resultado uma preocupação maior com a questão da economia e da contenção de despesas.

Não é que não seja importante, mas comparando com as demais, eu diria que a sustentabilidade não é a ação número 1, mas também sem ela, nós encontramos dificuldades e não existe uma política de manutenção ou de contenção de despesas. Eu acho que é uma questão de planejamento. TAT-6

Além disso, existe uma insatisfação com relação à falta de controle das despesas, conforme atesta o depoimento a seguir:

Se você não sabe onde o dinheiro está indo, eu acho que você não está contendo despesas. Se você não tem o controle, você não sabe onde está a contenção de despesas! Então, eu não estou criticando a manutenção das instalações, pois eu acho que não tem nenhuma instituição federal que tem esta qualidade que nós temos, mas, por exemplo, eu tenho a impressão de que os melhores computadores estão no setor administrativo, quando, na verdade, deveriam estar nos laboratórios (...) TAT-3

²⁵ Citações destacadas do texto sem aspas ou incorporadas ao texto com aspas, mas sem identificação de sua fonte referem-se a textos extraídos das entrevistas semi-estruturadas, preservando-se assim a identidade dos entrevistados. Textos destacados com referência à fonte referem-se a documentos da Instituição analisados na fase de coleta de dados secundários, sendo que estas fontes estão relacionadas no Anexo 3.

Logo, apesar da acepção de sustentabilidade ser a mesma para os dois níveis, fica evidente que existem diferenças com relação à intensidade de importância atribuída, constatada a partir do questionamento quanto aos procedimentos adotados.

Qualidade

A qualidade fundamenta objetivos e estratégias que buscam a satisfação das necessidades do cliente imediato, levando em conta todas as características básicas e relevantes dos produtos e serviços que adicionam valor para este cliente, bem como a melhoria contínua dos processos. Os indicadores de qualidade encontrados na Instituição estão relacionados com a excelência no ensino, o atendimento, a produtividade, o desempenho, o grau de satisfação e a agilidade.

Os dirigentes do grupo estratégico também atribuíram maior importância relativa à qualidade, que foi caracterizada como um valor da Instituição. Para este grupo, é fundamental ter os procedimentos registrados e há uma grande preocupação em se evitar o retrabalho, de ir e fazer a coisa certa da primeira vez. Os depoimentos abaixo corroboram esta afirmação.

O servidor do Cefet sempre busca a qualidade naquilo que faz. Seja porque o professor já tem algum conceito de qualidade ou porque, ao se tornar servidor, observa que o Cefet-PR é uma das instituições que têm o melhor conceito de educação tecnológica no Brasil! Existe um esmero de pessoas formadas, uma quantidade de doutores, mestres e mesmo os da área administrativa têm uma formação bem interessante (...) EST-1

Tudo é qualidade. Nós estamos praticando e já temos muitas coisas normatizadas e registradas, vários procedimentos, de vigilância, de motorista, de arquivo, recursos humanos e financeiros (...) EST-4

Apesar desta preocupação com a qualidade, nota-se que este pensamento não é uma unanimidade na Instituição. Existem, ainda, muitas críticas ao processo de qualidade desencadeado, a partir de 1996, com o Pique – Processo Institucional da Qualidade em Educação e, além disso, os dirigentes do grupo tático atribuíram menor importância relativa à questão da qualidade. Podemos constatar que existe uma divergência, inclusive, com relação ao entendimento sobre a qualidade. Para os dirigentes do grupo estratégico, a qualidade está relacionada com a busca da excelência no ensino, melhoria contínua do atendimento à comunidade e com a padronização de procedimentos. Ao passo que para o grupo tático, apesar de haver uma preocupação com a padronização de procedimentos, há uma ênfase maior para a melhoria e o controle dos processos internos como um todo. Os depoimentos a seguir demonstram que o grupo tático tem uma visão mais crítica sobre a qualidade.

(...) a nossa qualidade não está satisfatória. Por exemplo, nós temos aqui um fluxo de documentos muito grande, que estão envolvidos com o serviço, mas quando nós precisamos de uma informação, se você quer uma estatística, ela não está disponível. Pode até ter um plano de qualidade, mas nós não temos a informação. Isso em todos os sentidos. Se você quer saber, por exemplo, quanto que a instituição investiu em livros, essa informação não aparece. TAT-3

Houve o Pique, mas eu não senti que foi um programa que emplacou. Nós temos uma preocupação muito alta em executar os nossos processos com a máxima qualidade e padronizar diversos procedimentos. No nosso *site* na *Internet*, nós temos vários formulários padronizados para atender o nosso servidor e com várias orientações. Isto tem agilizado muito o nosso trabalho. TAT-4

O grupo dirigente do nível estratégico tem frisado que a qualidade desejada não tem como objetivo a certificação por meio de normas, como as da série ISO 9000²⁶, mas sim desenvolver uma postura pró-ativa nos integrantes da organização para que as ações tenham resultados que atendam às expectativas da sociedade e que os procedimentos sejam de propriedade da organização, mediante registros e não da pessoa que executa o processo. Mas, apesar da existência de um setor, na Unidade de Curitiba, responsável pelo convênio com a DGQ/GTZ²⁷ da Alemanha e de todas as ações desenvolvidas em torno da qualidade, ela ainda não se tornou uma crença enraizada.

Interação escola-empresa

A interação escola-empresa fundamenta as ações que visam à articulação de relacionamentos com o setor empresarial, proporcionando parcerias constantes. A Instituição sempre procurou promover e estimular a interação com o mercado. O fato de ser uma escola de tecnologia, que exige constante atualização tecnológica, impõe uma necessidade dessa aproximação com o setor empresarial. Os indicadores relacionados com a interação escola-empresa foram: a ênfase dada às parcerias e a racionalização administrativa resultante da forte influência do meio empresarial.

Existe alguma controvérsia se o termo correto seria interação ou integração escola-empresa. Para tanto, é oportuno diferenciar a denotação destes termos. Na Figura 1 está

²⁶ A série ISO 9000 engloba conceitos e orientações relativos à gestão da qualidade e foi publicada em 1987 para satisfazer às necessidades de normas de qualidade de uso internacional e de procedimentos para certificação. A ISO - *International Organization for Standardization* (Organização Internacional para Normalização) é uma organização internacional privada e sem fins lucrativos, que foi criada em 1947 e tem sede em Genebra, sendo formada por entidades normalizadoras de 94 países. ISO não é a sigla da organização, mas sim o nome que deriva da palavra grega *isos*, que significa igual (ABNT, 1994; Maximiano, 2000).

²⁷ A DGQ – *Deutsche Gesellschaft für Qualität* – é a Associação Alemã para a Qualidade, enquanto que a GTZ – *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* – é a Associação Alemã de Cooperação Técnica.

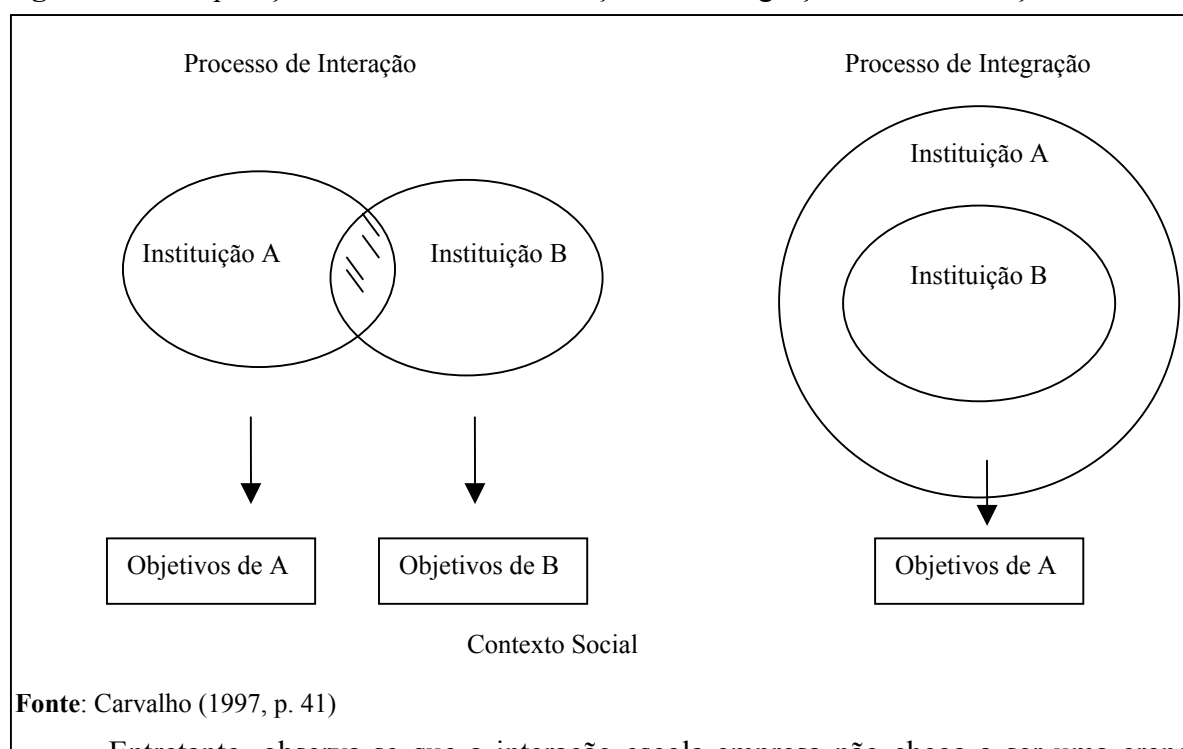
visualizada essa distinção. No processo de cooperação escola-empresa, a integração sugere que um dos parceiros, normalmente o mais forte, subjuga o outro, privilegiando os seus interesses, enquanto que na interação ocorre um auxílio e complemento mútuo (Uller, 1995).

Os dirigentes do grupo estratégico consideram a interação escola-empresa o principal diferencial do Cefet-PR. Buscar junto às empresas a solução de problemas internos como, por exemplo, a captação de recursos para complementar o salário dos servidores e a viabilização de projetos institucionais tornou-se uma tradição da escola. Para este grupo, a interação escola-empresa tem elevada importância relativa, conforme demonstram os trechos abaixo:

A interação escola-empresa é um valor dentro da Instituição. A Escola sempre procurou promover e estimular a interação com o mercado. O fato de sermos uma escola de tecnologia que exige uma constante atualização estimula essa aproximação com o mercado. Essa interação é fundamental e é um dos pontos que nos diferencia das outras organizações educacionais tradicionais. EST-3

(...) o nosso trabalho forte é em cima da interação escola-empresa. Se você considerar o ambiente de micro e pequenas empresas, nós fazemos um trabalho social incrível. Geração de empregos, melhorias, uma série de coisas. A forma de atuação depende muito do corpo de cursos ofertados. Nas atividades de extensão de uma Universidade, por exemplo, o foco de trabalho é muito maior do que o do Cefet. A nossa extensão acaba se restringindo a ferramentas de apoio às empresas. EST-5

Figura 1 – Comparação do Processo de Interação e de Integração entre Instituições



Entretanto, observa-se que a interação escola-empresa não chega a ser uma crença compartilhada por todos os segmentos internos da Instituição. As atividades de extensão conflitam com as de ensino e pesquisa. Os dirigentes do grupo tático atribuíram menor importância relativa para a interação escola-empresa, sendo único valor que apresentou

diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas, reforçando a incongruência entre os dois níveis de dirigentes, quanto à intensidade de importância deste valor para a organização.

Para os dirigentes do grupo tático, o ensino e a pesquisa têm maior prioridade em relação à extensão e afirmam haver uma forte pressão interna para que os servidores desenvolvam atividades de extensão, de tal forma que, a finalidade primeira de formação profissional da Instituição, acaba ficando em segundo plano. Os depoimentos abaixo ilustram essa insatisfação:

Você não pode dar uma alta prioridade para as atividades de extensão porque senão isso vai tirar a nossa prioridade de ensino para atender as empresas e isso não é nossa função! Nós somos um centro de formação de recursos humanos. TAT-8

A interação escola-empresa é muito forte no Cefet, inclusive ela se sobrepõe a coisas que eu acho mais importantes. Não quer dizer que nós não devamos fazer projetos de pesquisa com empresas, mas isso não deve ser a prioridade (...). Hoje, o nosso ponto mais fraco é a pesquisa. Nós temos uma graduação boa, que deve ser melhorada, mas a pesquisa está muito fraca. Temos poucos doutores na Unidade de Curitiba. Essa parte de relação escola-empresa é muito forte. E eu já ouvi professores reclamarem que estão querendo pesquisar aqui e são cobrados porque não fazem projetos com empresas e por causa disso são marginalizados. TAT-9

Cabe salientar que a acepção dos dirigentes do grupo estratégico, quanto à interação escola-empresa, reforça a ampliação das atividades de extensão para o alcance dos objetivos da organização. Segundo um dos entrevistados deste grupo, a quantidade de servidores que se envolve com atividades de extensão está em torno de 40% do quadro total de recursos humanos da Unidade de Curitiba, portanto, pode-se dizer que o potencial destas atividades ainda não foi totalmente evidenciado. Já para o grupo tático, a interação escola-empresa é muito mais um mecanismo para ajustar os currículos dos cursos ofertados às necessidades do mercado e propiciar o aperfeiçoamento profissional dos servidores que atuam na extensão do que um objetivo prioritário.

Quadro 6 – Acepções das Crenças/Valores, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Crenças/Valores	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a manutenção das instalações; - Rigor na contenção de despesas; - Competência administrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a melhoria das instalações; - Rigor na contenção de despesas; - Competência administrativa.

Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Busca da excelência no ensino; - Melhoria contínua do atendimento à comunidade; - Padronização de procedimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a melhoria dos processos internos; - Preocupação com o controle dos processos; - Padronização de procedimentos.
Interação escola-empresa	<ul style="list-style-type: none"> - Busca junto às empresas de soluções para problemas internos; - Preocupação em realizar parcerias com o setor industrial; - Prioridade às atividades de extensão; - Conhecimento vinculado à prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em realizar parcerias com o setor industrial; - Necessidade de ajustar os currículos ao mercado; - Conhecimento vinculado à prática.
Verticalização do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Priorização do ensino superior (ênfase à Pós-Graduação). 	<ul style="list-style-type: none"> - Priorização do ensino superior (ênfase à Pós-Graduação); - Educação continuada.
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de atualizar a estrutura curricular dos cursos ofertados; - Adequação contínua da estrutura administrativa; - Busca de agilidade nos procedimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de atualizar a estrutura curricular dos cursos ofertados; - Questionar as regras para flexibilizar os processos; - Adequação do modelo de ensino à nova legislação.
Transparência	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização da informação para todos os níveis; - Preocupação em descentralizar os recursos orçamentários; - Diálogo aberto com a comunidade cefetiana sobre questões relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a disponibilização da informação para todos os níveis; - Necessidade de prestar contas à comunidade; - Regras claras para a tomada de decisões.
Expansão	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de aumentar e otimizar a infraestrutura física atual; - Diversificar as formas de atuação da Instituição; - Expandir a Instituição para outros locais em Curitiba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de aumentar e otimizar a infraestrutura física atual; - Preocupação com a obtenção de recursos para a expansão.
Responsabilidade social	<ul style="list-style-type: none"> - Manter projetos de assistência social junto à comunidade; - Contribuir para o desenvolvimento social e tecnológico da comunidade; - Promover a formação profissional de grupos pouco assistidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter projetos de assistência social junto à comunidade; - Formação do cidadão integrado ao contexto social; - Promoção social de alunos carentes.
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com o cumprimento das normas; - Prioridade das atividades regulares sobre as extraordinárias; - Comprometimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com o cumprimento das normas e averiguação de irregularidades; - Disciplinar o aluno de acordo com as exigências do mercado de trabalho; - Comprometimento profissional.
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> - Formação integral do aluno para atuar no mercado de trabalho; - Preocupação com a capacitação docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação integral do aluno para atuar no mercado de trabalho; - Preocupação com a capacitação docente; - Necessidade de desenvolver a postura didático-pedagógica do docente.
Inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa aplicada para sanar problemas da comunidade; - Transformar saber científico em tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a renovação de equipamentos e de processos; - Transformar o saber científico em tecnologia.
Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do campo de atuação profissional; - Liderança pró-ativa e dinâmica; - Estímulos à criação de empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação empreendedora para vencer desafios; - Liderança pró-ativa e dinâmica.
Tecnicismo	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a formação técnica dos alunos; - Busca do equilíbrio entre tecnologia e humanismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a formação técnica dos alunos; - Busca do equilíbrio entre tecnologia e humanismo; - Preparação de mão-de-obra para atender o desenvolvimento tecnológico industrial; - Utilização de recursos tecnológicos no ensino.

Fonte: dados primários e secundários da pesquisa

Verticalização do ensino

A verticalização do ensino fundamenta objetivos e estratégias que visam à priorização do ensino superior e à formação de professores para atuarem nesse nível de

ensino. Evidenciou-se mais com o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia e a conseqüente extinção dos Cursos Técnicos integrados ao antigo 2.º Grau. A verticalização do ensino reflete, também, a intenção da Instituição transformar-se em Universidade Tecnológica, ao atuar predominantemente com cursos de graduação e Pós-Graduação. Portanto, os indicadores da verticalização do ensino estão relacionados com a priorização da graduação e a consolidação da Pós-Graduação.

Tanto os dirigentes do grupo estratégico como os do grupo tático atribuíram à verticalização do ensino maior importância relativa para a Unidade de Curitiba do Cefet-PR, ressaltando uma elevada congruência. Os depoimentos abaixo corroboram este fato.

A implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia foi uma mudança radical na forma de atuar da Instituição. Os alunos agora já vêm com uma formação e uma faixa etária diferente. Os professores que estavam acostumados a atuar com uma clientela, agora estão atuando com alunos de ensino superior, que são muito mais críticos. Assim como foi a criação dos cursos de Engenharia, em 1978, os Cursos de Tecnologia são um degrau a mais que a Escola está avançando. EST-3

As pessoas têm que continuar estudando. (...) se você puder ter acessos, menos traumáticos, desde o ensino médio até a Pós-Graduação, na mesma instituição, você consegue formar um profissional melhor. Eu fui aluno dessa escola e passei por todas as etapas aqui. Isso me facilitou muito, principalmente no 3º grau, quando pude verificar o choque que o pessoal de fora tinha em relação ao ritmo daqui e até se acostumarem, perdiam muito tempo. O pessoal que vinha da própria Instituição tinha um aproveitamento melhor. Então, essa verticalização do ensino é importante. TAT-5

Hoje, há uma preocupação em atuar na graduação, até o próprio lançamento das Tecnologias é nesse sentido. Eu conheço bem a proposta da transformação em Universidade e boa parte da fundamentação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Eu acredito que daria um cunho diferenciado e a proposta da Universidade é mais um passo nesta direção. TAT-10

Apesar de alguns entrevistados não admitirem que o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia ocorreu por causa de uma suposta crença na verticalização do ensino, e sim porque o Cefet não tinha outra alternativa, em função da nova LDB, a forma como ocorreu não deixa dúvidas disso. Tanto que, ao se questionar porque o Cefet optou por esta forma de ensino e não pelos Cursos Técnicos Pós-médios ou concomitantes, as justificativas vinham sempre em cima da preferência do aluno que termina o Ensino Médio ou do aluno que começa o concomitante e acaba concluindo só o Ensino Médio. Portanto, as pressões sociais caracterizadas estão fortalecendo a crença na verticalização do ensino.

Na verdade, o Cefet se ajustou a uma necessidade, ele não teve a pura intenção da verticalização. Foi uma opção que nós fizemos. A opção por um nível mais baixo, resultaria um ensino de baixa qualidade, tanto é que todas as escolas técnicas que mantiveram essa situação, estão mal hoje. O Cefet poderia ter mantido o Curso Técnico como estava, mas com a condição imposta pela Lei, nós tínhamos que fazer ou a complementação técnica, ou o paralelo [concomitante], ou o 3.º Grau. Nós,

por opção, fizemos o que poderíamos para continuar garantindo a qualidade do ensino e atender a necessidade do nosso aluno. EST-5

Aproximadamente 70% dos alunos que terminavam o curso técnico não iam para o mercado de trabalho. Os próprios pais cobravam que eles fizessem um curso de graduação. Nós já tínhamos detectado esse problema e o MEC também acabou detectando e chegou à conclusão que estava investindo muito em uma formação técnica com baixo retorno. (...) o pessoal do Cefet avaliou se o aluno que termina o Ensino Médio preferiria fazer um Curso Técnico ou um Curso Superior de Tecnologia, no caso. Chegou-se à conclusão que a grande maioria prefere fazer um Curso Superior que possa dar também uma formação técnica. Então, depois de várias discussões, o Cefet optou por lançar os Cursos Superiores de Tecnologia e não o Ensino Técnico concomitante (...) TAT-5

A questão das Tecnologias vem muito mais como uma conversão que a escola fez em função da nova lei 9.394/96. O Cefet, em suas discussões (...), considerou que o aluno ao terminar o Ensino Médio, poderia fazer a sua graduação ou um curso técnico e nós poderíamos ofertar ainda, o técnico nos moldes da concomitância com o Ensino Médio. O Cefet não acreditou nestes dois modelos, por enquanto. Nós estamos iniciando uma discussão e provavelmente teremos novos Cursos Técnicos com novos currículos. O Cefet apostou no Tecnólogo porque entendeu que quem termina o Ensino Médio, dificilmente irá buscar o Ensino Técnico, até pela nossa própria cultura (...). E foi por essa crença que o Cefet lançou os Cursos Superiores de Tecnologia. TAT-6

Além da preocupação em atuar predominantemente na graduação, percebe-se também uma clara intenção de se ampliar os Cursos de Pós-Graduação da Unidade, inclusive para dar suporte à formação docente necessária para alcançar estes objetivos. A verticalização do ensino é uma necessidade de sobrevivência dos próprios professores. No regimento do Cefet-PR está estabelecido o direito de ofertar cursos de nível médio, graduação e pós-graduação.

“Essa nova posição dentro da hierarquia das Instituições Federais de Ensino Superior propiciará ao Cefet-PR maior atenção do MEC, maior acesso a recursos e linhas de financiamento e a mecanismos de apoio acadêmico, de cooperação e de capacitação de pessoal. Além disso, permitirá escapar da estrutura limitada que a nova legislação prevê para os Cefets. Com cursos de Pós-Graduação em várias áreas, com um programa já bastante robusto na área de pesquisa, o Cefet-PR já não pode mais ser enquadrado no modelo previsto para os novos Cefets. O Cefet-PR atende aos requisitos exigidos para o credenciamento como Universidade” (Alessio, 1998a).

(...) é importante que não fiquemos somente nos cursos de Engenharia e de Tecnologia, mas também que façamos uma previsão de ampliação de nossos Cursos de Pós-Graduação. Na graduação, nós estamos com os cursos de Engenharia e agora com os de Tecnologia que deram uma alavancada diferencial no mercado, mas nós temos que ampliar os Cursos de Pós-Graduação e já estamos com o Doutorado aí. É uma estratégia importantíssima para a sobrevivência da Instituição, até para a busca de novos fomentos e de novos projetos. Quanto mais graduado, mais especializado e mais instruído for esse corpo docente, melhor. TAT-9

A Tabela 4 mostra como a preocupação com a verticalização do ensino está alterando o perfil da escola, que a partir de 1996, deixou de atuar no ensino de 2.º grau e passou a atuar, predominantemente no ensino de 3.º grau.

Tabela 4 – Dados sobre a Quantidade de Alunos por Nível de Ensino da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, em 1996 e em 2001

AN O	Alunos Regulares		
	2º Grau	3º Grau	Pós-Graduação
1996	6.274	1288	201
2001	2.510	3.540	344

Fonte: Material de divulgação sobre o Cefet-PR, 1996 e 2001
Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística do Cefet-PR

Flexibilidade

A flexibilidade reflete a preocupação da Instituição em estar sempre se adequando às mudanças que ocorrem no contexto educacional e de estar atualizando constantemente os currículos dos cursos e a estrutura organizacional. Fundamenta os objetivos e as estratégias que buscam aprimorar a capacidade de resposta rápida da organização às mudanças ambientais. Organizações flexíveis são aquelas que oferecem uma grande variedade de produtos e serviços de acordo com as necessidades do mercado. Os principais indicadores de flexibilidade encontrados na Instituição foram a adequação da estrutura e a atualização contínua dos cursos.

À flexibilidade foi atribuída maior importância relativa tanto pelos dirigentes do grupo estratégico como do grupo tático, havendo um alto grau de concordância quanto à intensidade de importância. Com relação à acepção, o grupo estratégico associa a flexibilidade à necessidade de atualizar a estrutura curricular dos cursos ofertados e à adequação contínua da estrutura administrativa visando à busca de agilidade nos procedimentos.

O grupo tático também destaca essa necessidade de atualizar a estrutura curricular dos cursos ofertados, frisando mais a adequação do modelo de ensino à nova legislação ao invés da adequação da estrutura. Além disso, o grupo tático adota uma postura de questionamento diante de regras para flexibilizar os processos.

Nós ofertamos Cursos de Tecnologia, a partir de 1999 e eu tenho certeza que existem alguns cursos que têm que ser questionados, tanto no aspecto de demanda como também da atualização tecnológica. (...) nós não podemos ter trâmites burocráticos muito rígidos relacionados com a estrutura administrativa que impeçam essa flexibilização. Os currículos dos Cursos Técnicos que estão em extinção agora, são os mesmos desde 1990. São mais de dez anos sem alterar currículo e isso não faz sentido na área tecnológica! (...) existe muita inércia para alterar os currículos por causa dos problemas burocráticos ou administrativos e não há um modelo de atualização eficaz. EST-2

Nós podemos tocar os cursos da Instituição dentro de algumas regras definidas, mas sempre com a visão de poder mudar ou questionar essas regras. (...) não podemos ser inflexíveis. Precisamos estar sempre atentos para questionar as regras no sentido de flexibilizar algumas coisas, melhorar o processo para atender melhor o nosso cliente imediato. TAT-1

O Cefet está agora, em função das mudanças impostas pela legislação. Nós estamos, mais do que nunca, forçados a olhar bem o mundo que está à nossa volta e, de alguma maneira, temos que nos adequar a isso. A questão dos currículos, por exemplo: ou nós fazemos um currículo em que se tenha a compreensão de que essa formação vai realmente preparar as pessoas para o mundo do trabalho, ou nós vamos fazer um currículo com uma visão estritamente acadêmica. TAT-6

Apesar da preocupação existente com a flexibilização, ainda se observam dificuldades para implementar as ações que possam adequar os currículos dos cursos ofertados pela Instituição. Além disso, as mudanças propostas sempre geram resistências²⁸. Os dirigentes do grupo estratégico indicaram a existência de muita morosidade que dificulta a solução de problemas administrativos, como, por exemplo, a disfunção burocrática de sobreposição de funções²⁹ existente entre as atribuições³⁰ dos Chefes de Departamento Acadêmico e dos Coordenadores de Curso e a excessiva demora decorrente dos processos de compra. Os depoimentos a seguir ilustram estas situações:

Nós temos muita inércia ainda, nós já tivemos uma tentativa de resolver, em 2000, o problema do ‘sombreamento’ que existe entre as atribuições dos Chefes de Departamento com as dos Coordenadores de Curso. No entanto, o corporativismo, a visão das chefias ou a visão política dos Departamentos que elegem o Chefe de Departamento, impediu que se fizesse essa mudança! Então, eu não diria que a gente tenha tanta flexibilidade assim. EST-2

Nós ainda somos muito engessados. Se você tem que fazer uma requisição de compra, pode levar 90 dias para chegar o equipamento. Isto ocorre porque o processo de compras envolve licitação e temos auditoria interna duas vezes por ano. Por outro lado, você tem que achar um jeito de flexibilizar. A Funcefet veio dar essa flexibilidade para nós e procuramos fazer as compras pela Fundação, não com os rigores da lei, mas com os critérios da lei. EST-4

²⁸ “As pessoas às vezes resistem à mudança porque a mesma ameaça os seus hábitos e relações existentes. A perspectiva de mudança pode despertar temores sobre a falta de capacidade para satisfazer aos novos requisitos e a perda de padrões cômodos de relações pessoais.” (Hampton, 1983, p. 480).

²⁹ A estrutura organizacional funcional, adotada pela organização pesquisada, divide as unidades funcionais mediante um conjunto de deveres e responsabilidades não semelhantes. Contudo, quando as condições ambientais são instáveis, as estruturas funcionais apresentam falta de flexibilidade, em parte porque não dão nenhum incentivo à cooperação interdepartamental nem incentivam a visão global dos processos produtivos. (Hampton, 1983). Quando uma organização começa a expandir suas linhas de produtos de forma significativa, a estrutura funcional começa a perder sua utilidade estratégica. A administração enfrenta, então, o problema de mudar a estrutura da organização para uma outra que seja mais adequada à sua estratégia. (Wright *et al.*, 2000).

³⁰ Os artigos 83 e 84 do Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, aprovado pela Portaria Ministerial n.º 1.133, de 20/07/1999, estabelecem, respectivamente, as competências dos Chefes de Departamentos Acadêmicos e dos Coordenadores de Cursos. Basicamente, estes respondem pelo gerenciamento dos cursos, em termos de qualidade de ensino, enquanto aqueles são responsáveis pela administração da infra-estrutura de suporte de recursos que os cursos necessitam (Brasil, 1999b).

Contudo, está sempre presente no discurso institucional, bem como nos informativos internos, a preocupação com a permanente adequação da organização diante das pressões ambientais que são abordadas na seção 4.7.

Transparência

A transparência revela uma preocupação da Instituição em deixar claro o que está sendo feito e o porquê. Ela fundamenta objetivos e estratégias que procuram desenvolver a credibilidade junto aos diversos segmentos da organização e, fora dela, alcançar a legitimação social diante das ações tomadas. Para tanto, a honestidade na administração, a disponibilização da informação, a prestação de contas sobre tudo o que é feito, bem como a democratização das decisões, são alguns indicadores de transparência.

Os dois grupos de dirigentes atribuíram maior importância relativa para a transparência, revelando um alto grau de congruência. Todos os entrevistados consideram a transparência fundamental para a gestão de qualquer organização. As evidências indicam que a transparência tornou-se uma verdade inquestionável na organização, sendo uma crença compartilhada pelos dois grupos de dirigentes investigados. Para os dirigentes do grupo estratégico, transparência representa, além da disponibilização da informação para todos os níveis, manter um diálogo aberto sobre questões relevantes e descentralizar os recursos orçamentários. Os dirigentes do grupo tático, por sua vez, estão preocupados em melhorar essa disponibilização da informação, prestando contas à comunidade e definindo regras claras para a tomada de decisões.

Essa é uma nova postura que está sendo bastante estimulada nessa gestão. Mostrar realmente o que está se fazendo e como as coisas acontecem. A Escola mudou o seu perfil e isso força uma administração mais transparente, mais participativa. A tomada de decisão, agora, tem que ser compartilhada. Não adianta ficar trabalhando num nível, sem ver as necessidades dos diversos setores. Algumas ações que foram tomadas como, por exemplo, a descentralização de recursos financeiros, tem contribuído para isso. Antes, o processo era mandar os pedidos e se alguém tivesse que dizer não, era a Direção. Na medida em que você descentraliza os recursos, muda de figura, agora os professores têm que administrar esse recurso e eles sabem quais são as limitações (...) EST-3

Nós precisamos ter clareza em tudo que fazemos e saber explicar os nossos propósitos para as pessoas. No Projeto do Ensino Médio, por exemplo, já está se tornando muito comum a visita de pais, antes de matricular os filhos, para saber como é que a escola funciona, se tem taxas, como é que são estas taxas, quem cobra, qual é o currículo, o índice de reprovação e se os alunos que se formam aqui tem uma certa facilidade para passar no vestibular. O nosso *site* na *Internet* passou a informar [a partir de agosto de 2001], os investimentos da taxa de manutenção dos laboratórios. As pessoas precisam saber quais são os benefícios disso. Nós temos que buscar e ter esta transparência quando o professor chega aqui e quando o aluno entra na escola. TAT-6

As pessoas devem sempre repassar a informação, todos devem sempre saber o que está acontecendo. Assim, as pessoas podem contribuir com opiniões (...). O fluxo de informações precisa melhorar e a cada ano, isso vem acontecendo, em função das reuniões que se fazem entre coordenadores, chefes de departamento e gerência de ensino. TAT-7

Nós não temos nada a esconder e por isso devemos ser cada vez mais transparentes. Abrir as contas, mostrar porque é feito, como é feito e o que é feito aqui dentro. O nosso sistema informacional e de comunicação ainda é falho, pois a informação deveria fluir com mais rapidez para agilizar as coisas. Essa é uma preocupação constante, tanto que a nossa comunicação interna, muitas vezes, é inteira por *e-mail*. A comunicação tem que fluir para que não impeça o trabalho das pessoas. TAT-10

Muito embora exista uma preocupação em atuar de maneira transparente, todos os entrevistados também foram unânimes em afirmar que a disponibilização da informação não tem conseguido atingir de forma eficaz a comunidade cefetiana por várias razões. Entre elas está a própria postura do servidor de não buscar a informação e a demora para que a informação chegue em todos os níveis da organização. Os trechos a seguir retratam essa situação:

Existe uma deficiência de informação dentro dos diversos níveis. A criação de uma rede de informação entre os diversos setores se faz necessária. A informação não chega para o professor de uma forma tão igual como foi colocada e é a mesma coisa de lá pra cá. Alguma coisa é sempre filtrada (...). Se não fazemos algo por escrito que vai direto ao professor, aquela informação acaba sendo distorcida. EST-2

O Cefet é transparente, mas uma boa parte da comunidade cefetiana não enxerga isso. Quem não conhece, distorce. É só abrir o *site* do Cefet. Todos os setores apresentam suas ações. Talvez seja uma questão de postura pois, hoje, no Cefet, muitas pessoas são mercenárias, pois vêem a escola como um trampolim e não se preocupam em saber o que se produz aqui dentro. Elas não procuram interagir, vindo aqui somente para lecionar e ostentar um título de que são professores do Cefet-PR! Muitos têm uma outra atividade profissional, mas a maioria que pouco participa é a que mais critica porque não busca a informação. TAT-2

Mediante observação não-participante, foi possível constatar que, tanto os dirigentes do grupo estratégico como do grupo tático, têm procurado disponibilizar mais a informação, fazendo o possível para que isso ocorra, de uma maneira ou de outra. O *site* da *internet* é recente e tem uma disposição de informação bem elevada. Segundo um dos entrevistados, o jornal interno do Cefet, desde que foi criado, foi reformulado cinco vezes e o *site* já foi reformulado três vezes. Há, portanto, uma tentativa de se adaptar a informação para que ela chegue o mais rápido possível aos servidores e à comunidade externa. Outro aspecto sobre a transparência que merece destaque é a maior liberdade de expressão que os diversos segmentos internos da organização têm sentido. O processo de democratização institucional, ao que parece, tem progredido muito nos últimos anos.

Eu tenho notado que existem muito mais colegas se impondo, reclamando e criticando do que antes, em função dessa democratização. Quando você não repassa a informação, não possibilita participação

nenhuma e a crítica é só por não haver participação. No momento em que você abre isso, o pessoal critica itens. Quer dizer, eles sabem o que está acontecendo, pois têm quase todas as informações disponíveis, o que antes não acontecia. Então, eu acho que, hoje, existe uma abertura maior. EST-1

Cabe salientar que, segundo os dirigentes, tem crescido a necessidade de se saber explicar às pessoas os propósitos da organização, aumentando assim a credibilidade na instituição e o apoio da sociedade. As pessoas querem saber quais são os benefícios das ações implementadas pela organização. Em função disso, existe uma preocupação de se informar o servidor, quando é efetivado/contratado e também o aluno, quando entra na escola. Todos estes aspectos envolvem o processo de legitimação da Instituição diante das pressões sociais.

Expansão

A expansão fundamenta objetivos e estratégias que buscam o crescimento da Instituição, tanto em termos de infra-estrutura física como em oferta de novos cursos e vagas para a comunidade. Revela uma preocupação em estruturar a organização, otimizando espaços e em consolidar parcerias para viabilizar novos ambientes. O principal indicador relacionado com a expansão é a ampliação da infra-estrutura de suporte de recursos.

Os dirigentes do grupo estratégico atribuíram maior importância relativa à expansão devido à grande necessidade de ampliar a infra-estrutura física atual e diversificar as formas de atuação da Instituição. Para eles é uma questão de sobrevivência. Expandir a Instituição para outros locais em Curitiba é um objetivo a ser alcançado.

Com a expansão do número de Cursos em 1999, demos um salto em termos de graduação. O Cefet-PR foi a Instituição que mais ampliou vagas no Ensino Superior, no Brasil. Lógico que em detrimento dos Cursos Técnicos, mas mesmo assim foi muito maior a resposta em graduação do que estava sendo em nível técnico. Hoje, eu vejo como um limitador em Curitiba, o aspecto de infra-estrutura, tanto de laboratórios como de salas de aula teórica. Nós não conseguimos ofertar uma nova modalidade de tecnologia. A Construção Civil, por exemplo, queria ofertar uma segunda modalidade, assim como a Mecânica, a Eletrotécnica e a Eletrônica. Não conseguiu por falta de espaço. Nós temos um fator limitador e, portanto, construir o *campus* Ecoville é uma de nossas metas. EST-2

Nós sempre estamos abrindo novas frentes, apesar da nossa força de trabalho não aumentar. Sempre estamos procurando novas alternativas de interação com empresas, novos programas e novas formas de atuação. Por exemplo, uma nova frente que estamos pensando em iniciar é a oferta do ensino à distância. Apesar da nossa força de trabalho não aumentar, nós estamos diversificando a nossa atuação. EST-3

A expansão do *campus* Ecoville é uma grande necessidade. Aqui na Unidade de Curitiba, nós estamos construindo laboratório até embaixo de escada! A revelação do que é feito na sala do tomógrafo do Curso de Tecnologia em Radiologia é realizada embaixo da escada porque nós não temos mais espaço! Estamos construindo também em cima da Biblioteca e vamos colocar um elevador de acesso ali. Uma grande preocupação nossa é o deficiente físico que, hoje, não tem acesso à Biblioteca. EST-4

Entretanto, para os dirigentes do grupo tático, a análise das medianas revelou que a expansão tem menor importância relativa. Apesar de também ter sido detectada uma necessidade de aumentar e otimizar a infra-estrutura física atual e uma preocupação com a obtenção de recursos para viabilizar a expansão, os dirigentes deste grupo argumentaram que não é a simples expansão que vai trazer melhorias para a Instituição, ou seja, ao fazer uma expansão física, é preciso prever também o aumento do corpo administrativo e docente e isto, atualmente, depende de autorização do governo. A expansão, segundo eles, deve ser gradativa e bem planejada. Além disso, há uma preocupação em se otimizar e adequar a infra-estrutura física na medida do possível, procurando atender às necessidades dos diversos setores da organização e da comunidade. A expansão por si só não é vista como uma prioridade.

Nós não temos autonomia para ampliar o quadro de servidores e dependemos de uma autorização do MEC para lançar concurso público. A expansão é necessária, pois aqui nessa quadra, nós só podemos crescer verticalmente. A expansão para o *campus* Ecoville será para realocar alguns setores e cursos, mas a princípio não haverá ampliação de quadro de pessoal. O que nós podemos fazer é um estudo sobre a necessidade de pessoal diante de uma expansão de atuação. Nós gerenciamos as vagas existentes, no sentido de repor claros, que surgem quando ocorrem desligamentos de servidores. Sempre que há uma necessidade, nós argumentamos junto ao MEC para realizar concursos para professores substitutos. O governo tem adotado uma política muito rígida em relação a novas contratações. TAT-4

Eu acho o *campus* Ecoville estrategicamente importante, mas deveria haver uma discussão maior sobre como seria feito e não dentro da “estratégia” do Cefet que se ouve falar a muito tempo que é: “Vamos criar o problema que depois nós resolvemos!” Nós temos um problema administrativo muito sério em termos de espaço físico, além da escassez de recursos. E mesmo que tivéssemos dinheiro, não seria fácil resolver isso porque nós não temos espaço disponível. É diferente de uma Universidade que possui áreas livres para construir. Nós estamos presos nesta quadra aqui. Eu não acho o *campus* Ecoville uma grande coisa, mas talvez seja a única solução que nós tenhamos. TAT-9

O Cefet já cresceu e tem muito a crescer ainda, mas esse crescimento não pode ser uma expansão impensada. Não tem sentido ampliar por ampliar. Tem que ser uma expansão gradativa, mas antes devemos otimizar a infra-estrutura física atual (...) TAT-10

Um grande obstáculo que o Cefet encontra para poder expandir a sua infra-estrutura física é a falta de recursos próprios e a Instituição, por ser pública, não tem muitas alternativas para arrecadar recursos, pois tudo tem que ter um amparo legal. Não se pode cobrar matrícula, por exemplo. Cobra-se uma taxa semestral de manutenção de laboratórios dos alunos, mas surgiram dificuldades para mantê-la (ver seção 4.6.1.4.). E esses são os recursos de que a Unidade de Curitiba do Cefet-PR dispõe. O Governo Federal repassa recursos apenas para custeio (água, luz, telefone, pintura e correlatos) e salário dos professores. Para construir o

campus Ecoville, serão necessárias ações mais empreendedoras a fim de se pressionar os órgãos governamentais e conseguir verbas para investimentos.

Na década de 90, o Cefet-PR conseguiu, num curto espaço de tempo, construir cinco Unidades fora da sede em Curitiba, em função de outra política governamental, mas não expandiu a própria Unidade de Curitiba e a cada dia, conforme se observa, essa necessidade tem aumentado mais, tornando-se um valor forte para os dirigentes.

Responsabilidade social

A responsabilidade social fundamenta objetivos e estratégias organizacionais que procuram contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Estado do Paraná. Os indicadores selecionados incluem aspectos ligados desde à promoção social da comunidade cefetiana até a assistência social para determinados segmentos carentes da comunidade externa. À medida que a Instituição se envolve com a comunidade externa, ela vai detectando necessidades e se torna co-responsável por essa comunidade.

Contudo, a análise das medianas revelou que os dirigentes do grupo estratégico atribuem menor importância relativa à responsabilidade social, que é praticamente delegada ao grupo de voluntários que compõem o Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/Qualidade de Vida. Há uma consciência de que pouco tem sido feito em relação àquilo que a sociedade espera.

Como cidadãos e servidores públicos, nós deveríamos fazer mais coisas sociais, pois é uma obrigação nossa. Nós pecamos muito nessa parte. Nós temos uma série de convênios com empresas que nos procuram para desenvolver tecnologia. Esse lado vai muito bem, mas o lado humano e social é muito carente. O Grupo Cimco está fazendo essa parte, mas são poucos voluntários. Nós poderíamos fazer mais, envolvendo alunos e servidores. Com a greve nós perdemos uma grande oportunidade de prestar serviços sociais enquanto aguardávamos o desfecho dela (...) EST-4

Os dirigentes do grupo tático, por outro lado, atribuíram à responsabilidade social elevada importância relativa, demonstrando uma grande preocupação com a manutenção de projetos de assistência social junto à comunidade e com a questão da cidadania. A formação do cidadão integrado no contexto social é entendida como função social da Instituição. Para este grupo a valorização da responsabilidade social tem influenciado a definição de vários objetivos e estratégias da organização.

A questão de formar a cidadania, de passar essa visão da necessidade de integração do aluno no meio social em que ele está é muito importante. Como instituição pública que nós somos, não podemos nos

desvincular da comunidade em que nós estamos, temos que ter formas de interagir com essa comunidade na qual estamos inseridos. Não podemos ficar fechados aqui dentro como acontece em algumas universidades. TAT-1

O Cefet tem a obrigação de estar mais do que nunca preocupado com as questões que envolvem os problemas de nossa sociedade, sejam elas de ordem econômica, política ou social. O Cefet tem o compromisso número um de se manter integrado com a sociedade. Hoje, eu percebo que o Cefet está fazendo um trabalho através de extensão, de convênios com empresas e outros convênios como, por exemplo, através do FAT [Fundo de Amparo ao Trabalhador], que é um programa desenvolvido com o objetivo de qualificar um pouco mais o trabalhador para ele ter uma nova oportunidade de se integrar. Isso seria também uma função social. TAT-6

A responsabilidade social é muito cobrada pelo fato do Cefet-PR ser uma instituição pública federal. Essa questão, muitas vezes é colocada com sendo uma obrigação do servidor que nem sempre é cumprida como se gostaria. O Programa Cimco, por exemplo, possui poucos voluntários atuando, comparado ao quadro efetivo de servidores da Instituição. Porém, segundo um dos entrevistados, o ensino é a forma mais democrática de promover a condição social das pessoas e, além disso, a Unidade de Curitiba do Cefet-PR implementa ações sociais, como por exemplo, o programa de apoio ao deficiente físico e o atendimento prestado às empresas. E procura também estimular atividades extraclasse junto aos alunos, visando à integração social.

Existem, contudo, divergências entre os dois níveis investigados quanto à intensidade de importância que deve ser atribuída à responsabilidade social, mas as reivindicações da comunidade externa, no sentido de diminuir as enormes diferenças sociais existentes no Brasil, têm, de alguma forma, pressionado os dirigentes das organizações a priorizar mais esta questão.

Disciplina

A disciplina fundamenta objetivos e estratégias que enfatizam o cumprimento de normas e que buscam reforçar o comprometimento dos membros da organização para com ela e para com a sociedade. Entende-se que uma organização está valorizando a disciplina quando concentra esforços para manter a ordem interna de suas atividades e elaborar normas específicas que exijam uma postura padrão compatível com o ambiente da organização. Percebe-se que esta preocupação, com respeito ao cumprimento das normas, já é uma tradição na Instituição, sendo um dos indicadores identificados, além do comprometimento profissional e da ênfase ao espírito público.

Apesar de ter sido atribuída menor importância relativa pelos dirigentes do grupo estratégico, a disciplina é vista como algo que já se espera dos membros da organização e que tem que ser mantida. Já os dirigentes do grupo tático atribuíram maior importância relativa à disciplina, colocando-a como um forte valor norteador. Para este grupo o respeito às normas é fundamental para a organização e os interesses coletivos devem se sobrepor aos interesses pessoais.

Tal incongruência, quanto à intensidade de importância, pode estar relacionada com a política de maior abertura democrática adotada pelo grupo estratégico associada à maior preocupação do grupo tático com o controle dos processos. A aceção desta crença/valor não revela diferenças de entendimento pelos dois grupos. Os depoimentos a seguir corroboram essas afirmações.

A prioridade não é ficar verificando a normatização das coisas, nós não vamos ficar o tempo todo fazendo reformas na legislação. Temos que implantar um modelo, tentar consolidá-lo e depois ficar questionando (...) EST-2

Um curso de extensão ou uma atividade de projeto não pode ser colocado em horário de aula regular ou de permanência, tem que ser em horário extra. Sempre que é feita uma proposta de um Curso Extraordinário ou de um projeto que vai envolver um tempo, deve haver um parecer da Coordenação e um parecer da Gerência de Ensino e Pesquisa para ver se não está tendo um exagero ou conflitos na carga horária. EST-3

Certas coisas não têm como mudar. É um aspecto legal, ou se cumpre ou não se cumpre a lei (...) TAT-2

A disciplina é importante porque nós temos a obrigação de seguir as normas regimentais legais e cumprir as determinações do governo. Isso já é uma tradição no Cefet. Quando ocorrem transgressões, providências são tomadas no sentido de se apurar as responsabilidades pelos atos. Pode-se abrir uma sindicância para investigar os fatos e estabelecer punições. A maioria é por acúmulo de cargos por parte de professores. Os professores DE não podem ter outro vínculo e quando isto vêm à tona, nós temos que tomar providências (...) O Cefet sempre prezou muito pela disciplina. TAT-4

Onde as coisas são feitas com disciplina, o aproveitamento é melhor em todos os ramos. Em qualquer segmento, se houver disciplina de todos os participantes, com certeza os objetivos são alcançados com mais facilidade (...) TAT-7

Na organização, o comprometimento profissional dos servidores está diretamente relacionado com a disciplina. A legislação é bem clara a este respeito. O artigo 143 do

Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais obriga “a autoridade que tiver ciência de irregularidades no serviço público, a promover sua apuração imediata, mediante sindicância ou processo administrativo disciplinar, assegurada ao acusado ampla defesa.” (Brasil, 1990). Geralmente, o servidor que desenvolve um comportamento disciplinado, tende a ser mais comprometido com a Instituição e vice-versa.

O comprometimento dos servidores do Cefet já foi melhor. Talvez seja por causa da questão salarial. Muitas pessoas estão acomodadas. Hoje, às vezes, chega a demorar um mês para se trocar uma lâmpada e a maneira como você é tratado aqui tem se modificado. O pessoal tem desobedecido as normas e acha que é natural! A recente invasão na reunião do Conselho Diretor pelos alunos é um exemplo disso. Você não pode exigir uma qualidade, se os seus funcionários não estiverem comprometidos.

TAT-5

Há uma tentativa, por parte do grupo estratégico, de mudar a conotação que a disciplina vem impondo à Instituição há algum tempo. O pensamento de que “quanto mais se engessar as pessoas pela disciplina, menos participação e criatividade se tem dessas pessoas”, vem ganhando corpo. Às vezes, no cumprimento de regras e procedimentos muito severos, as pessoas sentem uma certa dificuldade para alcançar seus fins, ocorrendo o que Merton (1965) coloca como deslocamento de objetivos, em função da submissão excessiva a regras e regulamentos.

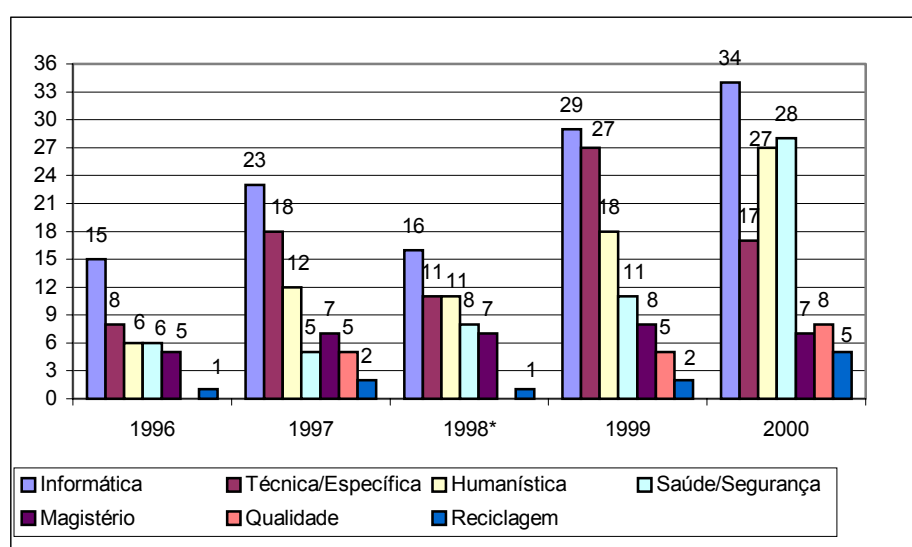
Desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano fundamenta as ações que visam aprimorar o processo de ensino e o crescimento profissional. A formação integral do indivíduo é a missão básica do corpo docente. Dentro do processo de ensino e aprendizagem, formar um cidadão integrado ao contexto social exige uma capacitação compatível do corpo docente com esta tarefa que lhe é inerente. O desenvolvimento humano diz respeito tanto à formação de servidores, como de alunos. Os principais indicadores identificados são: a ênfase dada à capacitação do servidor e a valorização do humanismo. O Gráfico 2 mostra que tem crescido a oferta de treinamentos na área humanística, mas ainda sobressaem os cursos da área técnica.

Na análise das medianas, o desenvolvimento humano obteve menor importância relativa para os dirigentes do grupo estratégico e maior importância relativa para os do grupo tático. Apesar da aceção ser praticamente a mesma, como mostra o Quadro 6 (pág. 94), as

prioridades atribuídas são diferentes. Enquanto o grupo tático enfatiza a formação humana e a necessidade de capacitar os professores para melhorar a estrutura dos cursos ofertados, mediante estratégias bem definidas, o grupo estratégico argumenta que a capacitação dos professores é uma consequência do processo de mudança e da própria iniciativa dos servidores, uma vez que a Instituição estimula a liberação para cursar Pós-Graduação. Os depoimentos dos dirigentes ilustram essa questão.

Gráfico 2 – Quantidade de Treinamentos Realizados por Área na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1996 a 2000



Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

* Em 1998, a greve dos servidores comprometeu o desempenho.

Grande parte do esforço de capacitação é merecimento do professor. Como nós temos a maioria do corpo docente com graduação, boa parte com especialização e um grande percentual com mestrado e doutorado, a dificuldade para implantar os Cursos Superiores de Tecnologia foi um pouco amenizada. EST-2

Ensino é o objetivo maior da escola, mas não existe um objetivo com relação à formação e melhor qualificação do servidor. Não existe um programa de capacitação formal. É mais uma iniciativa do professor. Teria que ter algo mais voltado para a parte humana, não só visando o ensino. Normalmente se fala que o objetivo principal da escola é o ensino, através da formação de bons alunos e bons profissionais, mas eu acho que se esquecem um pouco da preparação do professor. TAT-4

É preciso uma formação continuada para o docente. O engenheiro, por exemplo, não conhece as teorias pedagógicas. Ele só vai passar a entender a pedagogia, que vai

complementar a sua prática, na medida em que nós tenhamos uma política de formação, senão ele vem com uma visão tecnicista da própria formação e vai reproduzir isso. TAT-6

A questão do desenvolvimento humano levantou outra crença/valor que não havia sido identificado antes da realização das entrevistas. Tal crença/valor é o **tecnicismo** ainda muito compartilhado na Instituição e que será abordado mais adiante.

Para fazer frente a este forte tecnicismo, infere-se que o *slogan*: “Tecnologia e Humanismo”, foi criado justamente como uma tentativa de mudar esta visão puramente técnica, arraigada desde a criação da Instituição. Esse lema está presente em todos os informativos da Instituição e procura disseminar a idéia de que o ser humano, ao desenvolver a tecnologia; o professor, ao ensiná-la e o estudante, ao aprendê-la, devem ter sempre o humanismo como fonte de desenvolvimento. Um dos entrevistados comentou que há algum tempo, foi lançado, talvez por uma influência tecnicista, um adesivo com o lema “Tecnologia com Humanismo”, que acabou passando, segundo ele, uma idéia errônea, ao colocar a tecnologia como ponto fundamental, agregando o humanismo.

Temos que trabalhar esta idéia de tecnologia e humanismo porque se não o que passa para as pessoas é a visão de que formar, trabalhar com a técnica invalida a questão humana e não devemos separar estas coisas. Se existe uma visão de que se trabalha a técnica separada do humanismo, é um equívoco e que, talvez, possa estar acontecendo na cabeça das pessoas, até por uma questão de formação. Nós temos professores que muitas vezes entram na escola sem ter a compreensão disso (...) Tecnologia e humanismo passam a idéia de que você deve dominar a técnica, mas esta técnica tem que servir, de alguma maneira, ao homem. EST-3

Apesar de haver discordância com relação à formação dos docentes, os dois grupos de dirigentes investigados concordam que a formação profissional dos alunos é fundamental para a sobrevivência da Instituição, muito embora frisem meios diferentes para alcançar isso.

A escola ainda se coloca como uma entidade formadora e este é um dos objetivos principais (...) Ela tem que ter a sua atividade de pesquisa e de extensão, mas é preciso uma grande concentração de esforço na questão da formação profissional. EST-3

Nós formamos pessoas e isso é nota dez. O resto é secundário. Nós formamos pessoas tecnicamente habilitadas que têm um complemento no contexto da formação que vão torná-las mais ou menos sociais (...) Isto aqui é um centro de formação de recursos humanos. TAT-8

Inovação

A inovação fundamenta objetivos e estratégias que procuram descobrir novas alternativas para resolver problemas e melhorar a eficácia da organização. A inovação reflete

também a preocupação da instituição em aplicar os conhecimentos científicos para solucionar problemas nas empresas e contribuir com o desenvolvimento tecnológico, tornando o país mais competitivo.

O principal indicador identificado na organização pesquisada, relacionado com a inovação, foi a preocupação constante em desenvolver novas tecnologias. Contudo, apesar desta preocupação, a análise das medianas mostrou que os dois grupos de dirigentes atribuem menor importância relativa à inovação, sinalizando uma congruência quanto à intensidade de importância. A aceitação de inovação foi associada à transformação do saber científico em tecnologia pelos dois níveis, sendo que o grupo estratégico ressaltou a realização de pesquisas para resolver problemas da comunidade e o grupo tático demonstrou uma preocupação maior com a renovação de equipamentos e de processos de ensino e aprendizagem. A inovação, portanto, é um valor na concepção dos dois grupos de dirigentes.

A questão da inovação é fundamental dentro de uma escola de tecnologia. Nós temos que estar constantemente atualizados com o que existe no mercado. Entretanto, na área de tecnologia, nós temos alunos atuando no mercado, e muitos professores restritos à sala de aula. Alguns professores ainda têm uma restrição a desenvolver projetos cooperativos, visitar empresas ou fazer um estágio. São professores que seguem uma linha mais acadêmica e têm uma resistência. É uma mudança que vai acontecendo aos poucos. A extinção dos Cursos Técnicos e o lançamento das Tecnologias ocorreram muito rapidamente e algumas pessoas ainda estão se adaptando. EST-3

Mais importante do que a inovação é o que eu chamo de pesquisa aplicada, ou seja, pesquisar aquilo que a comunidade está precisando transformar em realidade. Nosso problema maior é resolver o problema social e a necessidade da comunidade. Às vezes, procurar a inovação tem um custo elevado e um resultado pequeno. O que atinge diretamente a nossa comunidade, com aplicação de tecnologia, deve ser um dos nossos objetivos (...) EST-5

Apesar das dificuldades que nós enfrentamos, existe uma preocupação em renovar os equipamentos e aprimorá-los e sob o ponto de vista funcional, priorizando que o professor vá fazer a sua Pós-Graduação. Tudo isso vem em benefício da inovação. TAT-6

Transformar o saber científico em tecnologia é uma das nossas funções. Nós fazemos pesquisa porque, com isso, o nosso professor vai estar atualizado, estará mais preparado para dar aula e vai estimular o aluno a fazer pesquisa com ele. Dessa forma, ele vai ter uma outra visão do processo de ensino e aprendizagem. TAT-8

A aplicação do desenvolvimento científico sempre foi uma das tônicas principais do Cefet; é isso que o diferencia da Academia clássica. As atas de reuniões do Conselho de Ensino reforçam que a inovação é fundamental dentro de uma escola de tecnologia, pois ela tem que estar constantemente revendo os seus processos e atualizando-se com o que há no mercado. Segundo um dos entrevistados, ainda existem dúvidas no mercado com relação à inovação que o Cefet fez em seu processo educacional. “Toda inovação traz consigo algum

risco. Cabe aos dirigentes fazer uma leitura correta do ambiente e das tendências do futuro e decidir pelo melhor caminho.” (Netto, 2001a).

Empreendedorismo

O empreendedorismo fundamenta objetivos e estratégias que procuram internalizar uma postura mais dinâmica junto aos membros da organização. A preocupação com a busca da realização dos objetivos é um fator importante para o êxito da organização. Uma organização valoriza o empreendedorismo quando busca oportunidades, demonstra persistência para superar dificuldades e planeja as suas ações ao longo do tempo.

Na instituição pesquisada, o empreendedorismo é muito mais uma boa intenção do que uma realidade. Existem algumas ações no sentido de desenvolver o espírito empreendedor no ambiente interno, mas são ações isoladas e que se destinam ao corpo discente. Pode-se dizer que existem alguns núcleos empreendedores, mas ainda são poucos. Os indicadores associados ao empreendedorismo são a liderança pró-ativa, o dinamismo e a empregabilidade.

A análise das medianas mostrou que os dois grupos de dirigentes atribuem menor importância relativa ao empreendedorismo, existindo, portanto, uma congruência quanto à intensidade de importância. O empreendedorismo foi associado à liderança pró-ativa e à ampliação das possibilidades profissionais pelos dois grupos de dirigentes, havendo uma concordância quanto ao seu significado, sendo um valor que está crescendo em importância.

Nos Cursos de Tecnologia, um dos componentes curriculares é a questão do empreendedorismo. Alguns cursos já têm disciplinas de empreendedorismo e a idéia é abriremos a perspectiva para o próprio aluno decidir o seu caminho. Não é só imaginar que o aluno vai se formar e poderá montar a sua empresa. Além disso, ele tem que ser empreendedor em todas as suas atitudes, inclusive na sala de aula (...) EST-3

A postura empreendedora é importante e temos que colocar para os alunos a necessidade de pensar em se formar, não para ser empregado, mas para ser empregador. Para isso, eles precisam conhecer o mercado empresarial. É uma questão de conscientização. TAT-1

A visão de que a empregabilidade deva ser continuamente desenvolvida, como consequência de uma postura pessoal pró-ativa, tem sido enfatizada. Segundo um dos entrevistados, as competências de relacionamento, gerenciais e técnicas deverão formar o perfil do profissional desejado pelo mercado de trabalho. Esta valorização crescente do empreendedorismo decorre de uma pressão do contexto social, uma vez que as oportunidades

de emprego estão cada vez mais restritas e a opção de se tornar empresário tem-se tornado uma questão de sobrevivência para muitos trabalhadores.

“Em um mundo em transformação global e acelerada, o diploma obtido ao final do curso não é mais garantia de sucesso. Com essa preocupação, o Cefet-PR está criando um Programa de Desenvolvimento Integral do Educando, que implementará ações de atualização profissional para os egressos, ampliará a oferta de bolsas e estágios, procurando levar os alunos a vivenciarem seus conhecimentos no mundo do trabalho, apoiará a criação de empresas de alunos e de um banco de talentos que divulgue as competências profissionais de alunos e egressos.” (Netto, 2000, p. 13).

Tecnicismo

O tecnicismo fundamenta objetivos e estratégias que buscam priorizar a formação técnica, colocando a tecnologia como um fim, produzindo uma visão mecanicista. Uma organização que valoriza excessivamente os recursos tecnológicos concentra esforços para melhorar processos produtivos e treinar pessoas para executar tais processos, ou seja, essencialmente preparar mão-de-obra para atender o desenvolvimento tecnológico industrial. Essa preocupação com o tecnicismo é bastante evidente na Unidade de Curitiba do Cefet-PR e norteia, principalmente, os procedimentos utilizados em sala de aula, prevalecendo a objetividade no relacionamento entre professores e alunos.

Tanto para os dirigentes do grupo estratégico como para os do grupo tático, tecnicismo denota uma preocupação com a formação técnica, sendo que o grupo tático amplia esta visão no sentido de utilizar recursos tecnológicos no ensino. O tecnicismo é um valor que foi detectado na fase de entrevistas ao se investigar o significado do lema “Tecnologia e Humanismo”. Não foram atribuídas notas pelos entrevistados, mas, com base na análise de conteúdo, foi possível constatar que a importância do tecnicismo tem declinado desde a transformação da Instituição de Escola Técnica Federal do Paraná em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1978, tanto para o grupo estratégico como para o tático. Há um consenso de que, antes da transformação, o tecnicismo era mais forte e que o *slogan* criado teria como objetivo, desenvolver valores relacionados com a dimensão humana. Os depoimentos a seguir corroboram esse fato.

Todo ser humano precisa entender ou conhecer qual é a disposição da tecnologia que o cerca e também que o desenvolvimento desta tecnologia, através das pessoas que têm uma formação, venha atender as expectativas de uma sociedade, propiciando uma condição de vida melhor. EST-1

Numa escola de tecnologia, o tecnicismo é inevitável. Se você pegar o nosso quadro de professores de disciplinas das áreas técnicas, a maioria foi aluno formado pela própria Instituição. Quer dizer, esse comportamento vem se replicando (...) Em sala de aula, o comportamento tecnicista foi adquirido do

professor que também era aluno da Instituição e agora esse aluno passou a ser professor. Não tem como dissociar esse comportamento (...) EST-3

Nós estamos numa Escola que era técnica até o 2.º Grau, com Engenheiros Operacionais e depois Engenheiros Industriais. O corpo docente é, basicamente, constituído por professores advindos do Curso Técnico, que depois passaram a dar aula ou por engenheiros. Logo, a visão, tanto do engenheiro, como do técnico, é bem cartesiana, objetiva e quer as coisas linearmente definidas. TAT-1

O tecnicismo já não é tão forte quanto era há alguns anos. (...) se fosse para dar uma nota, eu daria oito porque ainda é forte. A idéia é que houvesse uma visão mais ampla e não só a visão imediatista da maioria dos professores da área técnica. Alguns são extremistas demais! Quando se procura trabalhar alguns conceitos pedagógicos com esse pessoal, encontra-se uma resistência elevada (...). Mas, hoje, eu acho que o pessoal está mudando um pouco. A própria Semtec, quando fala em competência e habilidade, modifica aquele ensino por objetivos que era essencialmente tecnicista e está dando uma versão um pouco mais humanista. TAT-5

Muitas críticas têm sido feitas a esta postura cartesiana que ainda prevalece no corpo docente e isto tem desencadeado ações que objetivam trabalhar o lado mais humano e social da formação dos alunos, procurando conciliar tecnologia e humanismo.

A tecnologia é passageira, hoje você domina uma tecnologia e em pouco tempo ela está ultrapassada. Sempre se disse que os alunos de Cefet são excelentes técnicos, mas que tinham uma dificuldade enorme, em termos de relacionamento e de convivência (...). Por isso, temos que buscar o equilíbrio entre a tecnologia e os outros aspectos da vida em sociedade. Dessa preocupação veio a ênfase de não sermos simplesmente uma escola de tecnologia, mas de também termos outras vertentes. EST-3

Apesar de alguma divergência, a Instituição ainda tem uma tendência ao tecnicismo. Na opinião de um dos entrevistados, “se você tem uma disciplina técnica, ela é essencialmente técnica, não existe um preparo do aluno para uma vivência em sociedade ou [tópicos precisos sobre] os impactos que aquela tecnologia pode causar na sociedade. É uma Instituição Tecnológica e acaba sendo muito só o lado tecnológico, sem uma conotação social e humana. A grande maioria de nossos professores, por formação, é tecnicista e como o percentual das disciplinas de humanas é pequeno, os alunos acabam reproduzindo essa visão”. Entretanto, existe um esforço para se mudar isso, diante das pressões ambientais.

Nós éramos bem tecnicistas e essa parte de formação humana, por mais que nós tivéssemos incorporado informalmente na postura, oficialmente, no currículo, não aparecia. Com o desenvolvimento da parte social, começa a aparecer a necessidade de uma formação integral, pois os nossos alunos serão cidadãos que vão desempenhar suas habilidades técnicas no meio social. Eu vejo que, de pouco tempo para cá, há uma necessidade de se deixar claro que o nosso aluno, além de ter um domínio técnico, já não tem mais aquela visão puramente tecnicista. TAT-10

De acordo com a fundamentação teórica, a cultura organizacional pode ser entendida mediante um padrão de crenças e valores compartilhados. Schein (1985) coloca que as crenças fazem parte do núcleo da cultura organizacional, estando profundamente

sedimentadas entre os membros da organização e muitas vezes inacessíveis à consciência. Já os valores são mais facilmente reconhecidos por estarem num nível mais consciente e definirem o que preocupa os membros da organização.

A tentativa de diferenciá-los é uma tarefa difícil e que exige uma percepção acurada para que a interpretação das evidências produza inferências o mais próximo possível da realidade organizacional. Dentro do processo de construção social da realidade, procurou-se identificar algumas nuances que permitiram fazer tal distinção, uma vez que a fronteira conceitual entre os dois constructos é muito tênue.

Cabe salientar que o contexto organizacional do caso em estudo, interfere, sobremaneira, na distinção de cada item analisado e de forma muito específica, ou seja, aquilo que pôde ser considerado uma crença para um grupo, necessariamente poderá ser um valor para o outro. Tal observação vem ao encontro do que Hatch (1993) estabelece em seu trabalho, ao cogitar que crenças e valores não estariam em níveis diferentes, mas sim inter-relacionados, conforme um processo reativo ou pró-ativo (ver seção 2.1). Valores podem manter ou alterar crenças ou, ainda, se transformar em crenças ao longo do tempo. O mapeamento realizado no presente caso, baseia-se numa análise longitudinal, a partir de 1996 e não simplesmente na análise seccional do momento presente, conforme já foi colocado no capítulo sobre a metodologia. Assim, foi possível identificar alguns itens que foram caracterizados como crenças na seção precedente.

Foram distinguidas duas crenças presentes nos dois grupos de dirigentes da organização investigados. De acordo com Schein (1985), para identificar o nível dos valores é preciso entrevistar os membros-chave de uma organização ou realizar a análise de conteúdo de seus documentos formais. Entretanto, esses valores expressam o que as pessoas reportam ser a razão de seu comportamento, o que na maioria das vezes são idealizações ou racionalizações, não revelando as razões subjacentes. Estes pressupostos inconscientes (crenças) seriam resultados de certos valores compartilhados que conduziram a determinados comportamentos considerados adequados para solucionar problemas e que foram internalizados, ou seja, na medida em que um pressuposto sobre como as coisas realmente são torna-se cada vez mais *taken for granted*, vai passando para o nível do inconsciente.

Dessa forma, de acordo com a interpretação das evidências, a verticalização do ensino e a transparência foram identificadas como crenças para os dois grupos de dirigentes investigados, conforme já foi descrito. Os demais itens foram caracterizados como valores.

O exame das crenças/valores demonstrou que existem outros fatores que modelam, de maneira consciente e intencional, as preferências dos membros dos dois grupos de dirigentes investigados, em direção à satisfação de interesses diversos.

Na seqüência, procura-se identificar as dependências de poder subjacentes que também influenciaram a definição de objetivos e estratégias, bem como a intensidade de importância desses elementos, considerando o período de 1996 a 2001.

4.4 Interesses na Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Essa seção apresenta o conjunto de interesses identificados junto aos dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR. Assim como foi feito na seção precedente, primeiramente, são descritos os significados do interesse para os dirigentes e, ao longo do texto, são feitas explanações para justificar a intensidade de importância atribuída por eles, bem como a análise de congruência entre os dois grupos.

O Quadro 7 destaca a intensidade de importância relativa dos interesses para cada grupo de dirigentes e auxilia a análise. De acordo com esse quadro, existe uma congruência, quanto à intensidade de importância atribuída, entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático com relação à capacitação e à progressão na carreira, que obtiveram maior importância relativa. Por outro lado, foi constatada uma incongruência quanto à intensidade de importância com relação aos seguintes interesses: complementação salarial, autonomia, reconhecimento profissional, benefícios sociais e controle do processo (ver Tabelas A e C do Anexo 8).

Quadro 7 – Intensidade de Importância Relativa dos Interesses para os Dirigentes dos Grupos

Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Intensidade de Importância	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Maior importância relativa	Capacitação	Capacitação
	Progressão na carreira	Progressão na carreira
	Reconhecimento profissional	Benefícios sociais
	Complementação salarial	Controle do processo

	Autonomia	
Menor importância relativa	Benefícios sociais	Reconhecimento profissional
	Controle do processo	Complementação salarial
		Autonomia

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de

conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Diante dessa aparente falta de consenso dos interesses entre os dois grupos de dirigentes, pode-se apontar que diferentes interesses podem estar influenciando os mesmos objetivos e estratégias para cada um dos grupos, interferindo nas relações de poder entre os dois grupos. A análise é feita no sentido de verificar qual é a natureza dessa incongruência.

A seguir, a análise dos dados referentes ao conjunto de interesses compartilhado pelos dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR é apresentada, levando-se em conta as várias evidências encontradas, tanto nos documentos como nas entrevistas e observações. O Quadro 8 (pág. 122) ilustra o conjunto de interesses dos dirigentes e suas respectivas aceções e deverá ser consultado ao longo dessa seção.

Capacitação

A capacitação é um interesse que diz respeito à formação dos servidores que atuam na organização, preferencialmente em nível de Mestrado e Doutorado e outras formas de qualificação. As evidências relacionadas com a capacitação numa instituição estão diretamente ligadas ao crescimento profissional de seus recursos humanos e à intensidade com que isso ocorre.

Na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, a necessidade por capacitação profissional sempre foi destacada entre os docentes, pois além de estar associada à melhoria da auto-estima e à realização pessoal, possibilita progressão na carreira. O Gráfico 3 mostra que os investimentos em capacitação de servidores têm aumentado nos últimos anos, refletindo a importância desse interesse para os dirigentes.

Entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da organização existe um consenso quanto à intensidade de importância da capacitação. Conforme ficou demonstrado pela análise

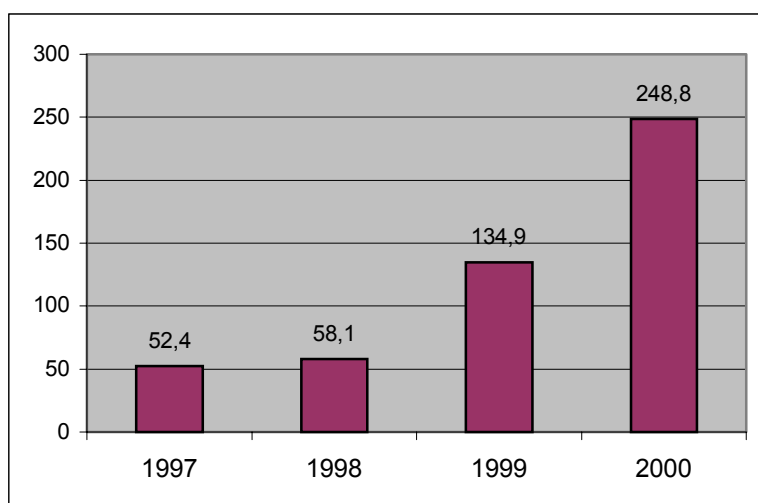
de conteúdo das entrevistas, os dois grupos de dirigentes compartilham que a capacitação é um interesse forte e que tem elevada importância.

A maioria busca a progressão na carreira através da capacitação, pois com uma capacitação obtida, ao se fazer uma pós-graduação, o servidor vai agregar um diferencial de salário. Por mais que seja pequeno, vai garantir um aumento salarial e um *status* maior. No entanto, vários funcionários técnicos-administrativos e alguns professores estão fazendo outros cursos de capacitação, mesmo que eles não venham a ter progressão na carreira, fazem para crescer profissionalmente. EST-5

Hoje, nós temos visto que capacitação é uma necessidade. Não que seja de extrema vontade do docente fazer uma pós-graduação. Temos até alguns casos de pessoas que querem, por se identificarem com os cursos, mas a grande parte é por necessidade de titulação para a manutenção da própria carreira no magistério. Daqui a alguns anos, provavelmente, vai ficar difícil eles se sustentarem nessas funções (...) TAT-6

Porém, alguns entrevistados manifestaram uma preocupação com a falta de critérios para a qualificação na Instituição, ou seja, docentes de um mesmo Departamento têm feito cursos bem diferentes. Para minimizar esta situação, os Colegiados de Curso, que estão para ser formados, deverão priorizar a qualificação em determinadas áreas, conforme o interesse dos Cursos e não necessariamente dos Departamentos ou do próprio docente.

Gráfico 3 – Custos com Treinamento Interno na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2000 – Valores em mil R\$



Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Além disso, existe uma preocupação em se aumentar o número de doutores da Instituição, visando à habilitação da mesma aos editais específicos da Finep – Financiadora de Estudos e Projetos, a fim de obter recursos para infra-estrutura de pesquisa e desenvolvimento.

As pessoas querem se capacitar, mas nem sempre o processo de capacitação que se adota está diretamente ligado ao crescimento profissional. Alguns servidores fazem n cursos e nunca dão resultados! Então, o que é o crescimento profissional? É fazer com que as pessoas, cada vez mais dêem resultados em nome da sua profissão. Hoje, capacitação aqui dentro, é fazer curso! E nem sempre fazer curso é crescimento profissional. Às vezes é gastar dinheiro sem necessidade. EST-3

Existem critérios para a liberação de docentes para cursar pós-graduação. Tem que ser de interesse do Departamento, tem que haver concordância dos professores que vão substituir e também o tempo de serviço. São os mesmos critérios para a liberação da licença-capacitação. A capacitação pretendida tem que ser correlata com o interesse do Departamento e da Instituição como um todo. O Departamento dá um parecer e o Diretor defere ou não. TAT-5

Aumentar o número de doutores é um interesse prioritário. No edital do CTINFRA³¹, até 100 doutores é um valor que se pode concorrer como Instituição. Para passar de 1 milhão de reais, depende do número de doutores. Tudo é baseado em quantos doutores a Instituição tem atuando. A instituição tem condições de investir e ainda é limitada porque a nossa quota de bolsas PICDT³² para incentivar a capacitação é muito pequena. Eu acho importante que um professor fique um período maior em outra instituição e que a gente traga professores de fora para cá. TAT-9

Outro aspecto a salientar sobre a capacitação é a possibilidade de se conseguir, além da liberação total das atividades com remuneração, uma bolsa de estudos cujo valor e duração dependem do nível do curso. Entretanto, não existem bolsas para todos os professores fazerem Mestrado ou Doutorado. Muitos procuram a bolsa, pois ao serem liberados, têm que se estabelecer fora e, em muitos casos, manter a família e arcar com as despesas locais, porém nem sempre conseguem. Outros professores preferem manter as atividades regulares e fazem a Pós-Graduação viajando toda a semana para cidades mais ou menos próximas, como Campinas, São Paulo e Florianópolis e ficam nesse vaivém constante. Outra situação que ocorre na Instituição está relatada a seguir por um dos entrevistados:

Várias pessoas envolvidas na Administração fizeram ou estão fazendo Mestrado por vídeo conferência, na área de mídia e conhecimento para atender o interesse de progressão na carreira. Alguns até pela falta de oportunidades que tiveram por estarem em cargos administrativos há muito

³¹ O Fundo de Infra-estrutura - CTINFRA foi instituído pela [Lei n.º 10.197](#), de 14 de fevereiro de 2001, tendo como objetivo fortalecer a infra-estrutura e serviços de apoio à pesquisa técnico-científica desenvolvida em instituições públicas de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando um ambiente competitivo e favorável ao desenvolvimento científico e tecnológico equilibrado e capaz de atender às necessidades e oportunidades da área de C&T (Finep, 2002).

³² As Bolsas do PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica apóiam os esforços institucionais de qualificação do corpo docente e técnico das instituições de ensino superior, visando promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As bolsas em tempo integral, são concedidas em nível de Mestrado e Doutorado (Cefet-PR, 2001a).

tempo. Esse pedido, inicialmente, foi feito ao PPGTE que não considerou razoável e aceitável formar um grupo da Casa e também por não estar em condição de absorver mais gente (...). Ainda não se sabe até que ponto foi interessante todos fazerem numa mesma Instituição, no caso a Universidade Federal de Santa Catarina. Não pelo fato de ser por vídeo conferência, mas por não ser muito a nossa área. De certa forma, abriu visões para muitos deles e, inclusive, alguns já estão fazendo o doutorado. TAT-10

Portanto, o interesse pelo aprimoramento profissional contínuo é muito relevante no contexto da Instituição e sempre vai ser fonte de conflitos ao envolver disputas por vantagens e melhores condições de trabalho.

Progressão na carreira

A progressão na carreira se refere ao interesse dos membros de uma organização em conseguir uma relativa ascensão profissional na carreira. Geralmente, o plano de carreira é definido pelo setor de recursos humanos que estabelece os critérios para a progressão funcional na organização. Contudo, numa organização, cujo órgão mantenedor é o Estado, o plano de carreira é definido por uma legislação específica.

No Cefet-PR, este interesse está diretamente associado à capacitação e ao reconhecimento profissional. Isto porque a capacitação proporciona uma mudança de classe dentro da carreira docente e o reconhecimento profissional pode ocorrer mediante uma indicação para uma chefia que também passa a significar uma progressão na carreira. Por isso, os entrevistados argumentaram que não há muito que fazer diante da atual política de progressão funcional vigente, definida pelo Regulamento da Avaliação de Desempenho e Progressão Funcional dos Docentes do Cefet-PR, aprovado pela Deliberação n.º 05/90, de 30 de março de 1990, do Conselho Diretor do Cefet-PR.

Apesar disso, os dois grupos de dirigentes investigados atribuíram maior importância relativa à progressão funcional, ou seja, segundo eles, é um interesse forte no contexto da organização. De acordo com a deliberação n.º 05/90, existem duas modalidades de progressão funcional para os docentes: a horizontal e a vertical. A progressão funcional horizontal consiste no avanço de um nível para o imediatamente superior, dentro da mesma classe, sendo que cada classe possui quatro níveis. O docente que tiver cumprido o interstício de dois anos no nível em que estiver posicionado e tiver obtido a pontuação mínima exigida na Avaliação de Desempenho Acadêmico, terá direito a essa progressão. A progressão funcional vertical, por sua vez, consiste na mudança de classe mediante titulação, independente de interstício.

Poderá ocorrer também por avaliação especial de desempenho acadêmico, desde que o docente esteja no ultimo nível da classe, observados os interstícios (Cefet-PR, 1990).

Cabe esclarecer que existem três classes na carreira docente, conforme a titulação, a saber: na classe C são enquadrados os docentes que possuem graduação, na classe D, docentes com especialização e na classe E, docentes com mestrado e doutorado, sendo que o professor com mestrado é ainda classificado como Professor Assistente e o docente com doutorado, como Professor Adjunto. Processo semelhante ocorre na carreira dos técnicos-administrativos. Logo, a progressão na carreira está totalmente regulamentada.

A ascensão profissional não está sob nosso controle, pois é automática por tempo de serviço. Apesar disso, podemos promover algumas ações. Na gestão anterior, do Prof. Paulo Alessio, foi feito um convênio com a UFSC para a realização de Mestrado por vídeo conferência. Existe alguma controvérsia em se ter n Mestres na mesma área se não há um Grupo de Pesquisas e se não é o objetivo macro da Instituição atuar naquela área. Mas existe um outro lado, pois os novos Mestres vêm com novas formas de pensar e eles trazem, de alguma forma, algum retorno. A auto-estima deles aumenta e conseguem subir de nível. É uma oportunidade de buscar uma pós-graduação sem ter que se deslocar do Cefet. Em Curitiba, nós vamos ter mais de 100 Mestres formados através desta ação. EST-2

Nós estamos meio amarrados em relação à carreira dos docentes. Existe um mecanismo automático para você ascender na carreira. Não tem muito como interferir nisso. O que nós podemos fazer é estimular o docente a fazer Pós-Graduação porque é isso que proporciona a progressão na carreira. TAT-9

Alguns entrevistados não concordam com o atual processo de progressão na carreira porque, de certa forma, ele gera comodismo no servidor.

A progressão funcional deve ser ao longo da carreira, por desempenho, por avaliação institucional e não por degraus, em níveis. Não deveria ser a progressão por tempo de serviço, mas sim por desempenho profissional. EST-5

Com um curso de Mestrado, você já dá um passo grande nesta carreira, ao passo que, aquele professor que não se preocupa com uma pós-graduação, sabe que, com o passar do tempo, a progressão virá automaticamente. Porém, eu não sei até quando esses critérios serão válidos. TAT-4

Existe uma clara relação entre a progressão na carreira e a capacitação estabelecida pela legislação. O incentivo à titulação proporciona acréscimo ao vencimento do docente que possuir curso de pós-graduação. Em nível de aperfeiçoamento é concedido o valor de 5%; especialização o valor de 12%; mestrado o valor de 25% e doutorado o valor de 50%, sendo que estes percentuais não são acumulativos. O depoimento a seguir ilustra como uma determinação regulativa interfere na postura adotada pelos membros de uma organização quanto aos seus interesses, podendo os mesmos mudar ao longo do tempo.

No início, o pessoal que fez o mestrado por videoconferência, em mídia e conhecimento, fez para atender a um interesse de progressão. A maior parte dos alunos da primeira turma [e já são quatro turmas], eram pessoas envolvidas em cargos de chefia e de direção na Escola. Eu, inclusive, fiz parte do grupo. Quando começou o mestrado, havia um interesse muito grande na questão da titulação. A área de mídia e conhecimento era uma novidade. Mas durante o curso, o pessoal percebeu a abrangência da área e as oportunidades que o mestrado poderia proporcionar, como por exemplo, a utilização de novas tecnologias no ensino como a própria questão da videoconferência e do ensino a distância. Nisso, eu acho que mudou o interesse, não só pela titulação, mas também pela qualificação em uma área de pesquisa que poderia contribuir muito para a Escola e dar oportunidade ao professor que se titulou, de atuar nessa área e criar um novo núcleo de pesquisas. TAT-1

Reconhecimento profissional

O reconhecimento profissional refere-se à maneira como uma organização valoriza os membros que se destacam em suas atividades ao longo do tempo, por meio de critérios bem definidos e aceitos internamente. O interesse pelo reconhecimento profissional visa atender necessidades de auto-estima e de realização profissional no trabalho, estimulando ações que busquem a avaliação criteriosa dos seus membros e o fortalecimento da imagem da organização no mercado. A valorização do pessoal e a exaltação da instituição são os principais indicadores relacionados com o reconhecimento profissional na Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

De acordo com a análise das medianas, o reconhecimento profissional tem maior importância relativa para os dirigentes do grupo estratégico do que para os dirigentes do grupo tático. O grupo estratégico enfatiza a necessidade de reconhecimento perante outras instituições e a comunidade interna, e a valorização do pessoal com critérios justos para a indicação de chefias, além da insatisfação com o atual processo de avaliação dos servidores.

Hoje, a maioria das pessoas que estão criticando não tem visão. As pessoas se magoam por não conseguir um cargo e criticam as pessoas que estão ocupando um, só que não sabem qual é o valor destas pessoas e qual é o grau de dificuldade. Estes que reclamam, geralmente, não têm potencialidades para resolver problemas. O mais importante é o reconhecimento da comunidade (...) EST-2

A valorização de pessoal é muito importante e os critérios para a indicação de chefias têm que ser coerentes. É óbvio que nós sempre vamos procurar o equilíbrio, o chefe não pode ser, simplesmente, o servidor que é popular, mas que não tem respostas para a Instituição. Tem que existir equilíbrio; o chefe tem que dar respostas às pessoas que o elegeram, mas também tem que responder à Instituição, não pode tomar atitudes dentro do seu departamento, contrárias às decisões da Instituição. EST-3

Eu não acredito muito no processo de avaliação funcional atual. Eu sempre fiz o seguinte: “Dê a nota que você quer!” Colocava a nota e mandava para o setor. Eu só avaliava o cara problema e sempre foram poucos. Avaliava porque se desse problema eu tinha que travar. O servidor responsável não quer ser avaliado dessa forma. Isso é muito ruim. Se você representa um grupo e trabalha com esse

grupo, o maior conceito de avaliação é o teu reconhecimento entre eles. Aquele papel da avaliação não representa nada. É mera formalidade (...) EST-5

O grupo tático, por sua vez, destaca a necessidade de valorização profissional, a falta de renovação das chefias e também a insatisfação com o atual processo de avaliação. Os comentários a seguir ressaltam esses aspectos:

O processo atual de escolha de chefias, na verdade, é por exclusão. Ninguém quer assumir e quando um quer, acaba sendo nomeado. Normalmente, um dirigente, como no meu caso, já foi, num determinado momento, chefe de departamento acadêmico ou coordenador de curso. Quando ele entra para o 'clube', acaba ficando muito tempo. E, no exercício do cargo, fica todo mundo esperando que ele tome decisões. Pode ser que melhore agora com a implantação dos colegiados, mas por enquanto é uma tarefa ingrata. TAT-3

Uma coisa que nós sentimos é que as chefias são muito eternizadas. Se um servidor é nomeado para uma chefia, ele fica muito tempo. Eu acho que ainda faltam cursos para melhorar a capacidade gerencial das chefias. Além disso, não tem muito rodízio (...) TAT-4

O reconhecimento profissional é um interesse forte. A pessoa procura fazer um bom trabalho se ela se sentir valorizada. Se ela não é valorizada e, de repente, cai no descrédito, ela não vai procurar avançar. Quando a pessoa se destaca, normalmente, é homenageada. Todo ano ocorre uma reunião com a Direção, onde as pessoas ganham distintivos de ouro, em função dos serviços prestados, recebem um documento de agradecimento e elogios. A pessoa se sente bem, mas aqueles que não recebem e, de repente, estavam esperando, ficam um pouco frustrados. Eu não sei quais são os critérios utilizados pela Direção para isso (...) TAT-7

Se nomearmos pessoas competentes nos cargos certos, a Instituição vai estar sendo bem representada lá fora, mas se você faz o contrário, apenas por critérios políticos, este reconhecimento pode ser prejudicado. Se nós queremos reconhecimento profissional, é preciso um controle sistemático das avaliações. As avaliações têm que ser feitas com seriedade, de forma bem rígida, mas é difícil. Esse controle em excesso teria um ônus político muito grande (...) Numa empresa particular, se você tem um funcionário que não rende, você resolve. Aqui você não tem poder para isso. TAT-9

Outro aspecto salientado pelos dois grupos sobre o reconhecimento profissional é o fato de a Escola não solicitar que algum servidor faça pós-graduação em alguma área de interesse institucional. Isto é muito mais uma solicitação dos servidores. Subir de nível na carreira é muito mais uma questão de tempo ou de titulação do que de reconhecimento da Direção, conforme já foi abordado no interesse de progressão na carreira.

Independentemente de o servidor ser um bom ou um péssimo profissional, ele vai subir na carreira. Pelo menos a maioria sobe, pois a avaliação funcional, atualmente, é considerada precária e o instrumento utilizado não está adequado, segundo os entrevistados. Se estivesse, poderia dizer-se que a ascensão profissional era resultado de um reconhecimento profissional.

Um outro fator, externo à Instituição, mas que interfere diretamente nesta questão, é a criação, por parte do MEC, de gratificações com valores diferenciados e em momentos distintos, conforme a carreira do docente, ou seja, foi criada a Gratificação de Estímulo à Docência – GED³³, para os docentes da carreira de ensino superior e a Gratificação de Incentivo a Docência – GID, para os docentes da carreira de 1.º e 2.º graus. Esta decisão gerou insatisfações generalizadas na comunidade docente, inclusive em outras Instituições de Ensino Superior, sendo que a equiparação das duas gratificações foi uma das reivindicações do movimento grevista que eclodiu em agosto de 2001. O trecho abaixo retrata o sentimento do corpo docente diante dessa situação:

“Infelizmente, este laborioso e valoroso corpo de profissionais [Professores da Carreira de Ensino de 1º e 2º Graus] encontra-se, hoje, somando frustrações, trabalhando com a forte sensação do não reconhecimento de seu valor ao receber o diferencial de gratificação salarial (GID), significativamente inferior à de seus colegas da Carreira de Ensino Superior (GED), que desempenham atividades igualmente significativas socialmente.” (Netto, Diretor-Geral, em ofício encaminhado ao Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, 2001b).

Quadro 8 – Acepções dos Interesses segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Interesses	<u>Grupo Estratégico</u>	<u>Grupo Tático</u>
Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo de aprimoramento profissional contínuo; - Promoção do crescimento profissional; - Aumento salarial como consequência 	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo de aprimoramento profissional contínuo para progredir na carreira; - Preocupação com o crescimento profissional; - Necessidade de aumentar o número de doutores.
Progressão na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar cursos de mestrado à distância - Incentivos ao crescimento profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo de cursar Pós-Graduação - Insatisfação com o atual plano de carreira - Incentivos ao crescimento profissional

³³ A GED – Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior foi instituída pela lei n.º 9.678, de 3 de julho de 1998 (Brasil, 1998c), com valores superiores aos da GID – Gratificação de Incentivo à Docência para os ocupantes dos cargos efetivos de Professor de 1.º e 2.º graus, que foi instituída pela Medida Provisória n.º 2.020, de 24 de março de 2000 (Brasil, 2000a).

Reconhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de reconhecimento perante outras instituições; - Valorização do pessoal com critérios justos para a indicação de chefias; - Desejo de reconhecimento pela comunidade interna; - Insatisfação com o atual processo de avaliação dos servidores; - Homenagens a chefias e servidores que se destacam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de valorização profissional; - Insatisfação com o atual processo de avaliação dos servidores; - Insatisfação com a falta de renovação das chefias.
Complementação salarial	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de renda adicional pela própria escola; - Necessidade de recursos adicionais para a escola; - Estimular servidores a atuar na extensão; - Crescimento profissional como consequência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de renda adicional pela própria escola; - Necessidade de recursos adicionais para a escola; - Busca da capacitação para poder atuar na extensão; - Insatisfação com a política salarial do MEC.
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de fazer valer as decisões; - Desejo de centralizar pedidos de compra para priorizar investimentos; - Necessidade de se transformar em Universidade Tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de maior poder de decisão; - Satisfação com a descentralização orçamentária; - Insatisfação com a falta de autonomia para repor pessoal; - Necessidade de se transformar em Universidade Tecnológica.
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em melhorar as condições de trabalho do servidor; - Insatisfação com a falta de recursos para ampliar os benefícios sociais; - Investimentos na qualificação do servidor para melhorar a qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em melhorar as condições de trabalho do servidor; - Insatisfação com a falta de recursos para ampliar os benefícios sociais
Controle do processo	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em cumprir as determinações legais; - Preocupação com a formação de opinião; - Avaliação sistemática de chefias e demais servidores; - Monitorar os resultados das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em cumprir as determinações legais; - Preocupação com a formação de opinião; - Mecanismos de avaliação do servidor inadequados - Controle rigoroso de frequência; - Busca de conhecimentos administrativos e sobre a legislação; - Preocupação com a ambientação de servidores novos.

Fonte: dados e primários e secundários da pesquisa

Complementação salarial

A complementação salarial diz respeito ao interesse dos membros de uma organização em obter ganhos adicionais, realizando atividades extras e contribuindo para alcançar, desta forma, outros objetivos da organização. Para tanto, a organização estimula estas atividades para aumentar a produtividade e aprimorar o seu pessoal.

Existem algumas divergências entre os dirigentes do grupo estratégico e os do grupo tático, com relação a esse interesse. A análise das medianas mostrou que, enquanto estes atribuem menor importância relativa à complementação salarial, aqueles atribuem maior importância relativa. Contudo, pela análise de conteúdo das entrevistas foi possível constatar que, de forma geral, é um interesse forte para os dirigentes.

Os dois grupos ressaltaram a busca de renda adicional pela própria escola e a necessidade de se conseguir recursos próprios para a gestão administrativa. Para isso, o grupo estratégico procura estimular os servidores a atuar na extensão, salientando o crescimento profissional como consequência.

Obter renda adicional por meio de atividade de extensão é importante, mas não se pode esquecer a atividade fim da Instituição que é o ensino. Os Departamentos já perceberam a necessidade de recursos e de complementação salarial. São aspectos que influenciam a vida dos departamentos e as pessoas naturalmente vão buscando algumas alternativas por uma questão financeira. A questão salarial é o principal incentivo, mas, além disso, tem a necessidade de capacitação. EST-3

A complementação salarial deve estar aliada a um projeto que qualifique também. Nós não podemos fazer uma atividade pensando somente em ganhar dinheiro. A complementação salarial é importante, desde que ela agregue conhecimento profissional. Tem que tomar um certo cuidado com isso. Muitas vezes, as pessoas buscam mais a extensão para complementar o seu salário do que para querer se capacitar. A complementação salarial é o objetivo maior dos professores que estão envolvidos na extensão e, como consequência, ela deveria desenvolver mais suas habilidades (...) EST-5

Já o grupo tático enfatizou a importância da capacitação para poder atuar na extensão e uma insatisfação com a política salarial do MEC. Além disso, este grupo ressaltou que a prestação de serviços à comunidade deve incluir também atividades não remuneradas, resultando disso a menor importância atribuída à complementação salarial, considerada como uma obrigação do órgão mantenedor da Instituição.

A complementação salarial é importante até em função da situação em que nós estamos hoje. A extensão é um caminho, mas tem que ter um cuidado, pois nós não podemos pensar só em extensão remunerada, só aquela que dá lucro para o professor, nós temos que pensar também na extensão como benefício à comunidade em que nós estamos e, hoje, o Cefet faz pouco isso. TAT-1

É um dos discursos da Direção da escola. Nós não temos como aumentar os salários dos servidores, pois normas e leis de Brasília são estabelecidas e nós temos que cumprir. A instituição possibilita que um servidor, seja professor ou administrativo, ministre um curso. Se eu tenho um bom conhecimento na área de informática, por exemplo, eu posso dar cursos. A instituição tenta estimular, vendo isto como uma forma de auxílio ao servidor. Agora, eu não sei até que ponto é um auxílio o desgaste físico e mental da pessoa. É interessante, mas não seria o ideal. TAT-4

Eu acho que nós deveríamos ser bem pagos para não precisarmos fazer extensão só para ter uma renda adicional. Isso é até prejudicial para a nossa Instituição porque o camarada acaba fazendo somente isso, gastando boa parte do tempo com isso. Sinceramente, isso é um atraso de vida, entende? Dar um curso de extensão aqui ou ali é uma coisa, mas você não pode fazer disso o teu objetivo principal. TAT-8

É importante, mas não é essa a função da Instituição. Muitas vezes acaba se perdendo o foco quando se preocupa muito com a complementação salarial. Tem servidor que está dando curso de Windows e gasta metade do tempo com isso! É isso que a Instituição quer? (...). É claro que a nossa Fundação ajuda porque faz contatos e tem uma estrutura onde as empresas procuram pelas coisas (...) Mas muitas vezes as solicitações chegam aqui e elas não são atendidas porque não há pessoas com condições de atender e, às vezes, são até atendidas por pessoas que não têm condições e que não deveriam ter se comprometido com aquilo. TAT-9

Portanto, a questão da complementação salarial, que está associada às atividades de extensão, ainda é polêmica na Instituição. Existem aqueles que a defendem e outros que a criticam. Os que a defendem argumentam que aqueles que a criticam fazem isso porque não conseguem prestar serviços à comunidade por falta de competência. E os que a criticam dizem que o servidor busca a extensão apenas para aumentar a sua renda e não para se aprimorar, deixando o seu desempenho a desejar nas atividades regulares.

Não se pode confundir e permitir que a extensão, ao dar cursos extraordinários ou fazer pesquisa, atrapalhe a atividade principal do docente no ensino regular. Essas atividades não têm um retorno imediato na sala de aula, têm um retorno para a comunidade que o Cefet atende. Foi feita uma pesquisa sobre os Cursos de Extensão na área de Informática e constatou-se que o Cefet é procurado por isso, (...) como um Centro de Excelência de Qualidade em Informática e, hoje, é uma referência, sendo que isto não era um objetivo. Antes, nós tínhamos informática como um meio. EST-2

Os dirigentes do grupo estratégico argumentam, ainda, que a extensão proporciona um benefício direto para o aprimoramento profissional do docente, melhorando a sua atuação no ensino, uma vez que ele vai vivenciar uma prática no mercado.

Nós temos visto professores se queixando que não estão recebendo o que deveriam receber, mas também não estão preocupados em entrar nessa competitividade para trabalhar com as empresas e desenvolver projetos em parceria. Não querem nem saber! E, por outro lado, há professores que já se acostumaram com esses procedimentos e vivem desenvolvendo projetos. EST-3

Percebe-se, contudo, que a extensão é mais procurada para propiciar complementação salarial para o servidor. Poucos servidores desenvolvem atividades extras sem remuneração e isto fica claro nos depoimentos a seguir:

Eu vejo que quando a necessidade financeira é forte, o professor vem atrás da extensão ou ele é mais sensível às nossas solicitações. Hoje, é mais o Setor de Cursos de Extensão que procura e tenta trazer os professores para a extensão do que o contrário. Muitos professores querem atuar na extensão, pois querem ganhar dinheiro, mas você nunca vê um resultado positivo. Cada vez agredem mais as pessoas, preocupados com o horário ou perturbando porque o dinheiro não entrou na conta. Não se vê uma contribuição social daquela pessoa. É um 'picareta dinheirista' num ambiente em que se deveria praticar uma atividade social. Mas essa pessoa nunca faz um trabalho gratuito para a comunidade. EST-5

O motivo de você estar tendo um fluxo muito grande na Pós-Graduação é devido à busca da melhoria salarial porque, hoje, é o único meio para se conseguir isso. Se o salário fosse condigno, muitos ficariam acomodados, mas a partir do momento que o poder aquisitivo cai, o docente se vê obrigado a buscar outros mecanismos. Além disso, o título possibilita a atuação em certas áreas do saber. São cursos para empresas, pesquisas, bolsas do governo e outros. Essa busca pela capacitação está muito ligada a esse interesse e à condição de procurar um meio de subsistência. TAT-2

Diante das evidências, pode-se associar o interesse pela complementação salarial ao da capacitação, pois o que faz com que muitos professores queiram lecionar na graduação é justamente a melhor remuneração, que, atualmente, esbarra no tipo de carreira, ou seja, professor de 1.º e 2.º graus ou professor do ensino superior. Como a conjuntura salarial é baixa, obviamente isso força os professores a irem em busca de pós-graduação para progredir dentro da carreira e, além disso, possibilitar uma maior abertura para fazer pesquisa e prestar serviços às empresas, caracterizando o interesse por maior renda.

Autonomia

A autonomia refere-se à maneira como uma organização procura desenvolver suas atividades independentemente de interferências externas. O interesse pela autonomia objetiva aumentar o poder de decisão nos diversos níveis de uma organização, possibilitando a implementação de ações descentralizadas e que buscam a diversificação de objetivos e conseqüentemente de estratégias.

A Unidade de Curitiba do Cefet-PR, por ser uma instituição pública federal, procura ter uma autonomia frente ao Governo, na medida em que administra livremente suas diversas atividades. Da mesma forma, as Unidades querem isso diante da Direção de Sistema e já existe uma descentralização e uma autonomia das Unidades. Cada Unidade tem o seu nível de autonomia, assim como os Departamentos, logo esse interesse é muito forte na Instituição e

está contemplado no parágrafo 1.º do Estatuto do Cefet-PR: “A condição de autarquia de regime especial confere ao Cefet-PR autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Cefet-PR, 2000b).

A necessidade por autonomia é muito mais enfatizada pelos dirigentes do grupo estratégico, que lhe atribuíram maior importância relativa, do que pelos dirigentes do grupo tático. O grupo estratégico está preocupado em fazer valer as suas decisões e procura priorizar investimentos. Além disso, o objetivo de transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica está diretamente associado à maior autonomia da Instituição.

A grande necessidade do Departamento é poder planejar. Se o professor pede alguma coisa e tem que vir para a administração, é extremamente ineficaz. Não é assim que deveria funcionar. Essa é uma opinião de todos os Departamentos. É questão de autonomia. EST-4

Nós precisamos realmente de autonomia, mas esta autonomia não é imposta por um processo de gestão, ela vai ter que ser instituída em um processo cultural. Eu digo isso porque, desde 1990, nós estamos tentando nos fortalecer e não deixar que um Chefe consiga interferir tanto num Departamento a ponto de mudar radicalmente as intenções desse Departamento, deixando os docentes desmotivados. Nós queremos estabelecer um grupo forte e que o representante, Chefe ou Coordenador, seja o reflexo desse grupo e da potencialidade desse grupo. Hoje, isso não está acontecendo como deveria. EST-5

A descentralização orçamentária implementada pelo grupo estratégico foi um fator preponderante para atender, em parte, ao interesse pela autonomia dos diversos segmentos da organização. Antes dela, as coisas aconteciam se a Direção determinasse e dissesse sim. Poderia ser até uma iniciativa do corpo docente ou da base da hierarquia, mas só acontecia se isso fosse levado para a administração central e ela autorizasse. Por isso, a proposta da descentralização orçamentária, iniciada em 2001, foi bem recebida na organização.

Antes, as decisões de compra passavam para uma Gerência de Ensino decidir e o questionamento é sempre mais técnico do que orçamentário, por isso, cada um que trabalha dentro da sua área tem que ter um poder de decisão. A criação dos Colegiados faz com que isso passe a ser feito de uma forma mais sensata. Essa política tem que vir de um grupo como o Colegiado e, em Curitiba, é mais complexo porque temos o Chefe de Departamento Acadêmico e os Coordenadores de Cursos e alguns Departamentos têm dois Cursos! Nós estamos procurando uma maneira para que esses cursos possam também atuar em situações transversais de interesse do Departamento e não só dos Cursos. A criação dos Colegiados tende a criar prioridades de investimento, com alguém assinando embaixo. O nosso papel é tentar manter a centralização dos pedidos de compra para questionar algumas coisas. Algumas decisões precisam ser tomadas em grupo. EST-2

Para conseguir ampliar a autonomia, a Direção do Cefet-PR, está tentando, desde o final de 1998, transformar a Instituição numa Universidade Tecnológica (ver seção 4.5.5).

“A transformação nos beneficia, pois ampliamos as possibilidades de parcerias com a iniciativa privada uma vez que, no modelo universitário, investiremos mais em pesquisa e extensão e fortaleceremos nossa autonomia à medida que o projeto de autonomia universitária, tramitando no Congresso, consolide-se.” (Romano, Vice-Diretor-Geral, 1999).

Os dirigentes do grupo tático, por outro lado, atribuíram menor importância relativa à autonomia. Apesar de concordarem que a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica é importante, eles afirmaram que este fato não alterará a situação atual da Instituição frente ao Governo Federal. Além disso, mostraram-se satisfeitos com a descentralização orçamentária e insatisfeitos com a falta de autonomia para repor pessoal e tomar decisões.

Nós não temos muita autonomia com relação ao governo federal. Nós temos autonomia para implementarmos alguns planos de capacitação, por exemplo, mas em nível de Brasília, cada vez menos. Para ampliar pessoal, nós temos que apresentar diversas justificativas para que o MEC autorize um aumento de quadro. Dentro de nossas possibilidades, nós buscamos a reposição. Eu acho que mudar para Universidade não alterará isso. As universidades estão tão atadas quanto nós. TAT-4

Existe autonomia para algumas coisas, mas financeira, por exemplo, nós não temos (...) No papel, o Cefet até tem autonomia financeira, mas na prática, não. A transformação em universidade, talvez possa melhorar isso. Quando mudar o governo, possivelmente retomaremos isso. TAT-5

Nós temos que aprender a ter autonomia e parar de esperar que alguém regulamente como é que nós temos que andar. Hoje, o MEC é um órgão que tem diretrizes, mas a adequação, a execução, a estratégia de desenvolvimento tem que ser da organização. A descentralização orçamentária foi importante nesse sentido. TAT-6

Benefícios sociais

Os benefícios sociais dizem respeito aos investimentos contínuos para a melhoria da qualidade de vida dos membros de uma organização que, ao estar interessada em desenvolver melhores condições de trabalho, procura atender a reivindicações de seus membros e garantir vários benefícios. O principal indicador da importância deste interesse é a intensidade com que são atendidas as necessidades sociais.

Pela análise das medianas, verificou-se que os benefícios sociais foram considerados um interesse de menor importância relativa para os dirigentes do grupo estratégico e de maior importância relativa para os dirigentes do grupo tático, revelando uma incongruência quanto à intensidade de importância. Contudo, não houve diferenças quanto à aceção.

Os dois grupos concordam que os benefícios sociais não são mais intensos devido à falta de recursos próprios e a limitações de ordem estrutural. A preocupação em melhorar as condições de trabalho do servidor foi mencionada por quase todos os entrevistados.

Existem alguns benefícios sociais, tanto na área de extensão como no meio acadêmico e, muitas vezes, estes benefícios não são mais intensos por não se conseguir investimentos próprios para isso. Há limitações de ordem estrutural. A Associação faz um trabalho interessante, mas eu diria que, em termos de benefícios sociais, nós temos muito que fazer ainda. EST-5

Para atender esses benefícios sociais, nós, enquanto Instituição, podemos fazer pequenas coisas através da Ascefet e dos Sindicatos. Esses envolvimento podem melhorar um pouco mais a qualidade de vida do servidor (...), mas a Instituição não tem disponibilidade financeira e nem autonomia para isso. TAT-3

É uma preocupação que existe porque se a pessoa tem um ambiente adequado de trabalho, ela vai ficar mais satisfeita e ter um rendimento melhor. Todos os departamentos procuram adequar o ambiente para o professor trabalhar, disponibilizando computador e toda a infra-estrutura de que ele necessita para dar atendimento ao aluno. Dentro das limitações e das possibilidades que existem, cada departamento procura otimizar isso para os professores. TAT-7

Os dirigentes do grupo tático manifestaram uma preocupação um pouco mais contundente quanto aos benefícios sociais. Outro aspecto é que, o próprio servidor, muitas vezes não usufrui algumas atividades sociais disponíveis porque ele mesmo não abre um espaço para isso, ou seja, o estresse do dia-a-dia acaba inibindo essa participação.

“Se nós não tivermos o pessoal satisfeito, vai ficar difícil! É difícil conseguir outras coisas se o servidor não está motivado e sentindo-se bem no ambiente de trabalho.” TAT-1

A contribuição da Ascefet é muito valorosa (...) O auxílio-transporte, o plano de saúde e odontológico, entre outros benefícios, representam um salário paralelo para o servidor (...) São benefícios de grande relevância. São conquistas que deveriam passar sempre pela preocupação do dirigente. TAT-6

Existem vários benefícios que podem ser conseguidos mediante parcerias como, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas e a efetivação de convênios que promovam vantagens aos servidores (...). Eu citei um de creche, mas benefício social é o auxílio-transporte, o auxílio alimentação, a facilidade com que eu posso ir à Ascefet pedir um remédio para recebê-lo no final da tarde, a concessão de descontos diversos e até mesmo de empréstimos. TAT-10

Segundo o grupo estratégico, a organização tem que cumprir a sua função social e, além disso, fornecer instrumentos que permitam ao servidor perceber que ele está cumprindo o seu dever social e que isso também está agregando a ele uma melhoria na qualidade de vida, como está ilustrado a seguir:

A qualificação dos nossos funcionários propicia, muitas vezes, uma oportunidade para desenvolver potenciais não utilizados, melhorando a sua atuação ao fazer um Curso. Os cursos organizados pelo Programa de Desenvolvimento Continuo do Servidor – PROSD têm uma característica de despertar

novas habilidades que, na prática, trazem um benefício muito grande para o servidor e também para Instituição. EST-2

“É bastante intensa a colaboração entre o Cefet e a Associação, pois em conjunto desenvolvem atividades na área social, esportiva, cultural e de benefícios, buscando o bem-estar de todos os servidores, alunos e familiares, aumentando o grau de motivação no trabalho e o amor à instituição. Dessa forma, a Associação, ao longo de [seus 50 anos], trabalhou sempre integrada ao Cefet colaborando ativamente com seu crescimento e desenvolvimento.” (Sollak, Presidente da Ascefet, 1999).

Controle do processo

O controle do processo diz respeito aos mecanismos utilizados pelo grupo dirigente de uma organização para administrar, com relativa ordem, todas as atividades executadas. O interesse pelo controle do processo busca atender à necessidade de segurança e de diminuição da incerteza do grupo que está gerindo a organização. Este interesse procura justificar a criação de procedimentos burocráticos e processos de avaliação institucional.

No Cefet, os mecanismos de controle sistemáticos buscam evitar que, no âmbito do serviço público, ocorram comodismo e descomprometimento. Na opinião dos dirigentes, apesar de haver muitos servidores comprometidos, há também uma parcela diminuta que é improdutiva. Então, esse controle do processo, com avaliações, levaria a um crescimento mais ordenado e uniforme da Instituição. Contudo, este processo de avaliação não tem sido satisfatório.

A análise das medianas mostrou que os dirigentes do grupo estratégico atribuem menor importância relativa ao controle do processo, enquanto que os dirigentes do grupo tático atribuem maior importância relativa. Para o grupo estratégico, a avaliação sistemática dos servidores, inclusive chefias, a preocupação em cumprir as determinações legais e o controle da formação de opinião e dos resultados das atividades, denotam o interesse pelo controle do processo, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Ter o controle do processo permite que um procedimento errado seja detectado para poder ser corrigido. A mesma situação pode se dizer dos servidores, após uma avaliação. Se ele não for aprovado, ele poderá tentar se adequar para atender as expectativas do setor da qual ele faz parte. Eu acho que o ponto específico seria orientar os formadores de opinião sobre os procedimentos administrativos (...) EST-1

A avaliação é sempre importante. Nós temos alguns mecanismos, mas eles são falhos, Eu acho que não é só a avaliação que é importante, o mais importante é a negociação prévia entre a Chefia e o servidor. Aquela avaliação docente pelo discente, por exemplo, não traz resultados práticos. Anota-se o resultado na ficha do docente e não há uma retroalimentação para ele ou para os próprios alunos. São avaliações importantes, mas não da forma como são conduzidas hoje. EST-2

O grupo tático, além de se preocupar com o cumprimento das normas e com a formação de opinião dos servidores, busca controlar rigorosamente os processos que estão sob sua responsabilidade, desde o controle de frequência dos professores até a ambientação de servidores novos. Apesar de considerar os mecanismos de avaliação inadequados, este grupo manifestou ter um forte interesse pelo controle dos processos e uma necessidade de conhecer profundamente os procedimentos administrativos e a legislação pertinente.

Todas as ações implementadas, desde o aspecto social, treinamento e educação, fazem parte do controle do processo. Para tudo que se faz, temos que saber o resultado para poder ter o controle de todo o processo. É a realimentação contínua. O processo administrativo tem que respeitar as lideranças dentro dos Departamentos e a sua linha filosófica, desde que cumpram aquilo que o regimento da Instituição estabelece como o mínimo necessário. TAT-2

O controle de frequência, por exemplo, é efetuado pelos Assistentes de Alunos. Eles vão até as salas de aula para verificar se o professor está e fazem um relatório para a Gerência de Ensino. Os técnicos-administrativos têm que bater ponto e os ocupantes de cargos de chefia assinam ficha de frequência. Após a atuação dos Assistentes, a Gerência de Ensino envia um mapa para o Departamento de Recursos Humanos descontar as ausências dos professores. TAT-4

A formação de opinião das pessoas depende delas terem condições de acompanhar aquilo que está acontecendo efetivamente. Se as pessoas sabem o que está acontecendo, elas têm condições de opinar. Se as pessoas estão desinformadas, elas vão ficar dizendo coisas que não refletem a realidade. TAT-7

Os ocupantes de cargo têm que entender a questão administrativa. Eu, por exemplo, acabei aprendendo muito sobre manuseio de bolsa, fomento, parceria, leis que, até eu estar aqui, não entendia nada. Você tem que saber como é que ocorre o processo e como é que está a avaliação para poder tomar ações que busquem sempre os objetivos da Instituição. TAT-10

Teoricamente, os dois grupos de dirigentes afirmam que têm controle sobre todos os processos da organização, mas continuamente são implementadas ações para realmente efetivar e manter esse controle. Além disso, ao se tomar uma medida administrativa, a preocupação em divulgá-la é notória. Esta postura pôde ser constatada nos informativos internos e nas entrevistas.

Com isso, está concluída a etapa de identificação das categorias analíticas independentes da presente pesquisa. Na próxima seção, serão abordadas as categorias analíticas dependentes, ou seja, os objetivos e as estratégias identificados na organização em estudo, bem como o grau de influência das crenças/valores e interesses sobre essas categorias analíticas.

4.5 Objetivos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Nesta seção, os conjuntos de objetivos identificados na organização pesquisada são descritos, no período delimitado por este estudo. Para tanto, optou-se pela classificação de objetivos com base na tipologia de Perrow (1970), que os classifica em: de produção, do produto final, societais, sistêmicos e derivados. Partindo-se do princípio de que crenças/valores e interesses orientam a definição dos objetivos, a presente pesquisa buscou verificar tal influência. Ao longo do texto é efetuada uma análise de congruência entre os dois grupos de dirigentes investigados, levando-se em conta a intensidade de importância atribuída por eles aos objetivos.

Esta seção apresenta, ainda, a descrição das razões e situações que levaram os dois grupos de dirigentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR a definir os conjuntos de objetivos apresentados. Na medida em que são discriminados, os objetivos são associados, mediante quadros, às possíveis crenças/valores e interesses que os estariam influenciando de acordo com a visão de cada um dos grupos de dirigentes, além das observações e evidências documentais encontradas. Dessa análise, resultaram as configurações detalhadas a seguir.

4.5.1 Relação entre o conjunto de objetivos de produção e a configuração de crenças/valores e interesses

O ponto de referência adotado para a distinção dos objetivos de produção é o público que entra em contato com a organização. Os objetivos intrínsecos ao produto são expressos em declarações que enfatizam necessidades do público, as quais podem ser preenchidas por esse mesmo produto ou serviço (Perrow, 1970).

O Quadro 9 apresenta os quatro objetivos de produção identificados na organização pesquisada e destaca a intensidade de importância deles para cada grupo de dirigentes (Ver Tabelas A e D do Anexo 8).

Quadro 9 – Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos de Produção para os

Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos de Produção	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo à demanda da sociedade ^a	Maior	Menor
Ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004 ^a	Maior	Menor
Aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004	Maior	Maior
Formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente	Menor	Maior

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Conforme se pode observar, existe uma congruência quanto à intensidade de importância, entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático, com relação ao objetivo de *aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na gestão 2000-2004*, a qual foi atribuída maior importância relativa pelos dois níveis. Os demais objetivos de produção apresentaram incongruência quanto à intensidade de importância. Na sequência, está detalhada a análise de influência sobre cada objetivo de produção, segundo os grupos de dirigentes investigados. O Quadro 10 apresenta os principais fatores de influência sobre os objetivos de produção, de acordo com os dois grupos de dirigentes e auxilia a análise.

Ao objetivo de *aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo à demanda da sociedade*, foi atribuída maior importância relativa pelo grupo estratégico e menor importância relativa pelo grupo tático. Essa incongruência entre os dois grupos de dirigentes, quanto à intensidade de importância, apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$, no teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas. O grupo estratégico salienta a expansão e a verticalização do ensino como as principais crenças/valores norteadores deste objetivo, tendo como interesse diretamente relacionado o reconhecimento profissional perante a sociedade. “Houve um aumento de 33,9% na oferta de vagas dos novos Cursos Superiores de Tecnologia comparada à última entrada nos Cursos Técnicos, em 1997, no 2.º semestre de 1999.” (Cefet-PR, 1999b).

Já o grupo tático, aponta a expansão e a responsabilidade social e a necessidade por

maior autonomia como principais influenciadores. Os depoimentos abaixo demonstram essas diferenças.

Este objetivo já foi praticamente atingido. A função da escola é atender à comunidade, que está aumentando e nós temos que nos adaptar (...) EST-1

A expansão dos cursos superiores, a partir de 1999, foi muito interessante para a Instituição. Nós investimos num produto que está começando a crescer e estamos tendo uma boa experiência. Eles já estão sendo necessários e vão ter um espaço vastíssimo. Foi o momento certo de investirmos nos Tecnólogos. EST-5

Não é simplesmente aumentar por aumentar. Agora eu pergunto: esse aumento, a escola tem efetivamente condições de fazê-lo? A qualidade e a capacidade de trabalhar têm que estar diretamente ligadas. Pode até não ser tão politicamente correto perante a sociedade, mas eu acho que a escola tem um papel a desempenhar na sociedade paranaense e nacional e ela já cumpre essa tarefa (...) TAT-6

Este objetivo não é tão importante quanto os demais porque é uma consequência de outros. Se o que estamos fazendo é bom e temos condições de aumentar sem perder a qualidade, pode ser feito, mas não deve ser taxativo. TAT-9

Quadro 10 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos de Produção, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivo de Produção	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo à demanda da sociedade ^{(1) (4)}	Expansão ⁽¹⁾ Verticalização do ensino ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Expansão ⁽⁴⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Autonomia ⁽⁴⁾
Ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004 ^{(1) (4)}	Expansão ⁽¹⁾ Interação escola-empresa ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Capacitação ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾	Complementação salarial ⁽⁴⁾

	Sustentabilidade ⁽¹⁾			
Aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004 ⁽¹⁾⁽³⁾	Expansão ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Capacitação ⁽¹⁾	Verticalização do ensino ⁽³⁾	Progressão na carreira ⁽³⁾
Formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente ⁽²⁾⁽³⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Responsabilidade e social ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾ Benefícios sociais ⁽³⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

O inciso IX do artigo 3.º do Regimento Geral do Cefet-PR refere-se ao objetivo de ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004 da seguinte forma: “promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa” (Cefet-PR, 2000c).

Apesar desta determinação, foi constatada diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas, entre os dois grupos investigados, quanto à intensidade de importância deste objetivo para a organização. Os dirigentes do grupo estratégico relacionaram a expansão, a interação escola-empresa e a sustentabilidade como valores norteadores deste objetivo e indicaram a complementação salarial e a capacitação como interesses. Segundo eles, quanto mais a extensão se desenvolve, mais o ensino se aprimora. A valorização da interação escola-empresa fundamenta esta idéia. Para conseguir ministrar cursos extraordinários no mercado, o profissional precisa demonstrar uma dinâmica em termos de formação ou ele não é mais procurado. Se o professor conseguir desenvolver esta habilidade e atuar na extensão, isto vai se refletir no trabalho dele como professor em sala de aula. Os depoimentos a seguir corroboram este posicionamento:

Nós procuramos proporcionar que as pessoas se desenvolvam, oferecendo treinamento para alguns setores, além de estimular a prestação de serviços para fora. Nós temos que desenvolver esse pessoal para que eles também tenham complementação salarial. EST-4

O que é mais importante? Ampliar o número de vagas para a graduação ou ampliar o trabalho de extensão junto à comunidade? Qual ação teria mais efeito para a sociedade? Ampliar a graduação também pode significar aumento de desemprego! Dentro da necessidade, ou se ampliam os cursos ou se aumenta a contribuição no contexto social (...). Antigamente se falava assim: “A prioridade é o ensino enquanto a extensão e a pesquisa são atividades complementares.” Hoje, eu vejo muitos falando que a nossa atividade é ensino, pesquisa e extensão, com grau de importância igual. Você dá prioridade conforme isso representa um trabalho importante para a sociedade. EST-5

Para os dirigentes do grupo tático, entretanto, este objetivo tem menor importância relativa para a Instituição. Também foi relacionado com a interação escola-empresa e com a complementação salarial dos servidores. Segundo um dos entrevistados deste grupo, a extensão proporciona dois benefícios básicos: (1) força a atualização do docente que se sente obrigado a pesquisar mais e (2) possibilita benefícios econômicos para escola e para o profissional. Porém, não há um consenso, no grupo tático, quanto à prioridade deste objetivo.

O que é interessante para a escola? Que eu faça serviço ou que eu procure aprovar projetos na Fundação Araucária, no CNPq ou na Capes? O que vai trazer mais benefícios para escola? Nós não podemos esquecer isso! Na minha opinião, a extensão é consequência do resto. A extensão não melhora o ensino e nem a pesquisa. Agora, a pesquisa melhora a extensão e o ensino. TAT-9

A extensão pode ser bem mais voltada para nichos específicos enquanto que o ensino é mais amplo e geral. Se você atua na especialização ou em qualquer outra atividade que é paga, é diferente do tempo que o professor está aqui trabalhando (...) Eu acho que não devemos dar tiros para todos os lados! É preciso focalizar mais e ver qual é o interesse em uma parceria, quais são os benefícios e os custos envolvidos. TAT-10

Na tentativa de disciplinar as atividades de extensão em função das de ensino e pesquisa, a Diretoria do Cefet-PR procurou sempre priorizar, pelo menos no discurso, as atividades regulares da Instituição, conforme mostra o trecho abaixo extraído de uma das Atas de Reunião do Conselho Diretor:

Foi aprovado por unanimidade o parecer do Conselheiro Athaide Moacyr Ferrazza favorável a que o Cefet-PR busque atender às solicitações do setor produtivo, de entidades de classe ou de grupos de profissionais de oferta de cursos de nível superior, desde que observadas as seguintes condições: a) os custos de manutenção dos cursos devem ser integralmente cobertos pelas instituições demandantes; b) a carga horária dos professores do Quadro Permanente do Cefet-PR deve ser prioritariamente direcionada para a pesquisa, extensão e ministração dos cursos regulares da Instituição; c) os cursos devem ser ministrados em horas ociosas dos professores ou em horas extras, em fins de semana, feriados ou em períodos de recesso escolar; d) os cursos não devem prejudicar o uso dos laboratórios, equipamentos e ambientes pelos alunos matriculados nos cursos regulares da Instituição; e) deve ser buscada parceria com as instituições demandantes de forma a melhorar e enriquecer os cursos contratados e os demais regulares da Instituição; f) as instituições demandantes devem facilitar e

incrementar a oferta de estágios em seu âmbito para alunos regularmente matriculados no Cefet-PR (Cefet-PR, 1999a).

Esta divergência, com relação às atividades de extensão, vem ao encontro das conclusões estabelecidas por Etzioni (1967) sobre os conflitos inevitáveis que surgem em organizações com finalidades múltiplas. Segundo este autor, o estabelecimento de um conjunto de prioridades, que definam a importância relativa dos diversos objetivos, reduz as consequências prejudiciais desses conflitos, mas não elimina o problema.

O objetivo de *aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004* é reforçado pela disposição contida no inciso IV do artigo 2.º da lei 6.545/78, que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) em Centros Federais de Educação Tecnológica. Este artigo define que os Cefets “têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos: realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.” (Brasil, 1978). O inciso VIII do artigo 3.º do Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná também prevê este objetivo (Cefet-PR, 2000c).

Este foi o único, dentre os objetivos de produção, que apresentou congruência quanto à intensidade de importância, entre os dois grupos de dirigentes. Contudo, conforme mostra o Quadro 10 (pág. 133), a maior importância relativa é justificada por influências de crenças/valores e interesses diferentes para cada grupo. Enquanto o grupo estratégico indicou a expansão e a sustentabilidade, o grupo tático indicou a verticalização do ensino, como principais crenças/valores que influenciaram este objetivo. Com relação aos interesses, o grupo estratégico apontou a complementação salarial e a capacitação, e o grupo tático, a progressão na carreira, como os principais interesses influenciadores.

O foco do Cefet é a pesquisa e o desenvolvimento (...). Focar, incentivar, viabilizar a ampliação da pesquisa e, com isso, dar suporte para a ampliação da pós-graduação, seja *lato* ou *stricto sensu*, permitindo que os alunos de graduação dêem o insumo necessário para a pós-graduação. EST-3

A pesquisa e a pós-graduação alavanca a graduação e melhora a atuação dos professores. Na medida em que você vai fazendo pesquisa, você vai aprimorando a maneira de ensinar. Não dá para dissociar, apesar de alguns departamentos só fazerem ensino. Só que esse ensino dissociado da pesquisa não é o que se espera da educação. TAT-1

Nós temos o setor de relações empresariais e o de pesquisa. Quando um setor força para um lado, o outro força para o outro. De um lado, você tem resultados de pesquisa e do outro, resultados financeiros. Tem que ficar claro que a pesquisa alavanca a extensão e se, num determinado momento, você deixa de fazer pesquisa, você perde a capacidade de fazer extensão, além de não progredir na carreira. TAT-3

A ênfase dada ao objetivo de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente* é ilustrada no artigo 3.º do Regimento Geral do Cefet-PR, que determina os seguintes objetivos de formação para o Cefet-PR: ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional; ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diversos setores da economia; ministrar ensino médio; ministrar ensino superior, de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica e, finalmente, oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica (Cefet-PR, 2000c).

Segundo os dirigentes do grupo estratégico, o principal valor relacionado com este objetivo é a responsabilidade social em formar cidadãos integrados ao contexto social e de alguma forma, isto traz benefícios sociais e reconhecimento profissional aos servidores. Contudo, a análise das medianas mostrou que esse objetivo tem menor importância relativa para o grupo.

O grupo tático, por sua vez, considera este um dos objetivos primordiais da Instituição e uma obrigação para com a sociedade. A valorização da responsabilidade social e do desenvolvimento humano está clara e os interesses por benefícios sociais e por capacitação se destacam.

Formar cidadãos integrados no contexto social é importante para se atingir a responsabilidade social. Realizar parcerias com o setor empresarial é uma ferramenta para isso. O propósito é lançar um curso e a partir disso, esse curso tem que atender a necessidade de um nicho de mercado. O aluno, ao terminar o curso, tem que ter uma expectativa de trabalhar em algum lugar e ter competência para isso. Esse deve ser o objetivo da escola.

Sem esse objetivo, os demais não existiriam, não teriam razão de ser, pois realmente esta é a nossa função básica. E nos vários níveis de ensino pela característica do próprio Cefet. Os demais objetivos são meios e este é a finalidade básica. TAT-7 e TAT-8

A Tabela 5 apresenta a quantidade de alunos formados, desde 1997, pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, nos diversos cursos ofertados e possibilita uma avaliação quanto à sua produtividade. Convém ressaltar que, os Cursos Superiores de Tecnologia, por terem sido lançados em 1999, ainda não tiveram turmas formadas.

Tabela 5 – Quantidade de Alunos Formados na Unidade de Curitiba do Cefet-PR por Semestre, de 1997 a 2000

Cursos Técnicos	1997		1998		1999		2000	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Eletrônica	37	43	99	41	51	41	24	50
Eletrotécnica	55	78	85	23	43	31	22	36
Desenho Industrial	49	41	43	19	31	26	14	21
Edificações	53	67	80	29	45	40	24	48
Mecânica	80	75	85	37	67	46	40	66
Telecomunicações	13	7	15	17	22	14	5	15
Subtotal	287	311	407	166	259	198	129	236
Ensino Médio	-		-		-		122	
Cursos de Engenharia	1997		1998		1999		2000	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Eng. Eletrônica	21	26	34	31	36	41	33	26
Eng. Eletrotécnica	21	23	32	22	40	45	42	17
Eng. Mecânica	-	8	18	25	18	47	35	22
Tecnologia Const. Civil	5	8	5	3	-	-	-	-
Eng. Prod. Civil	-	-	-	-	-	-	-	29
Subtotal	47	65	89	81	94	133	110	94
TOTAL GERAL	710		743		684		691	

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

De maneira geral, considerando os dois grupos de dirigentes, os objetivos de produção são influenciados predominantemente por valores como a expansão e a responsabilidade social; e interesses como complementação salarial e capacitação.

4.5.2 Relação entre o conjunto de objetivos do produto final e a configuração de crenças/valores e interesses

O ponto de referência adotado para a distinção dos objetivos do produto final é o conjunto de características dos bens e serviços produzidos pela organização. Quando uma declaração enfatiza qualidade, quantidade, variedade, estilo, disponibilidade ou inovação de um produto ou serviço, ela expressa um objetivo do produto final (Perrow, 1970).

O Quadro 11 apresenta os cinco objetivos do produto final identificados na organização pesquisada e destaca a intensidade de importância deles para os dois grupos de dirigentes. Na sequência, está detalhada a análise de influência sobre os objetivos do produto final, segundo os grupos de dirigentes investigados (ver Tabelas A e E do Anexo 8).

Quadro 11 – Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos do Produto Final para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos do Produto Final	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004	Maior	Maior
Alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, até o final de 2002	Maior	Maior
Criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear os currículos dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996	Maior	Menor
Diminuir a evasão escolar e a repetência continuamente	Menor	Menor
Propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas	Menor	Menor

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de

conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

O objetivo de *modernizar continuamente os processos relacionados ao ensino na Gestão 2000-2004* apresentou congruência quanto à intensidade de importância, entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático, sendo atribuída maior importância relativa. Contudo, a importância atribuída se deu por motivos diferentes, conforme mostra o Quadro

12. Enquanto o grupo estratégico indicou a qualidade e a flexibilidade como principais valores influenciadores e a autonomia como interesse relacionado; o grupo tático apontou o desenvolvimento humano, o tecnicismo e o controle do processo como fatores que mais influenciaram este objetivo.

Na opinião do grupo estratégico, se um dos objetivos da organização é ensinar, então isto deve ser feito com elevada qualidade, de forma que os processos relacionados sejam sempre aprimorados e melhorados.

O ensino está sendo desmembrado para que os enfoques sejam claros, conforme o nível: médio, superior ou pós-graduação. Todos os processos relacionados ao ensino são debatidos entre os coordenadores de ensino (...) EST-1

Não adianta treinar o aluno numa ferramenta que o mercado já abandonou. Por exemplo, na informática, todo ano tem uma versão nova do programa CAD e não adianta ficar treinando o aluno numa versão antiga, tem que estar constantemente renovando esse acervo. EST-3

O grupo tático relaciona este objetivo, principalmente com o desenvolvimento humano do profissional que atua no ensino e com os meios que estão disponíveis para auxiliar a execução desta tarefa.

Nós estamos formando um profissional que vai para o mercado de trabalho. Se essa tarefa de ensino, principalmente na graduação, não for bem feita, nós vamos estar colocando no mercado um pessoal deficiente e a responsabilidade é nossa. Devemos melhorar constantemente o ensino na Escola no que se refere à infra-estrutura de ensino e isto envolve o apoio que o professor tem que ter para dar aulas, com a possibilidade de utilização de novas tecnologias para ensinar e capacitação pedagógica e didática. TAT-1

Modernizar os processo está relacionado com a aquisição de equipamentos, com o próprio *layout* dos laboratórios e com a postura do professor procurar conquistar, junto às empresas, novos conhecimentos e trazer benefícios para a sala de aula. TAT-7

Alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao

MEC, até o final de 2002 é uma das principais preocupações da atual gestão e foi considerado como de maior importância relativa pelos dois grupos de dirigentes.

Para o grupo estratégico, a definição deste objetivo foi influenciada principalmente pela valorização da expansão e da sustentabilidade e pelo interesse por reconhecimento profissional da sociedade, com relação aos novos Cursos de Tecnologia lançados em 1999.

Ofertar e operacionalizar os Cursos é uma meta e estamos conseguindo isso. Reconhecer no MEC, nós também acabaremos conseguindo, não sei se já imediatamente com a avaliação máxima, porém, mais importante do que isso é obter o reconhecimento do mercado! EST-2

Segundo outro entrevistado deste grupo, “será um diferencial estar com todos os Cursos Superiores de Tecnologia reconhecidos e está sendo feito um grande esforço nesse sentido.” A avaliação do MEC²² tem três componentes: (1) a estrutura curricular, (2) a qualificação do corpo docente e (3) a infra-estrutura da Instituição.

Com relação à infra-estrutura, há uma dificuldade em atender a dois itens que vão pesar bastante: a deficiência do acervo da biblioteca e o acesso aos ambientes da escola para portadores de deficiência física. Nossa Escola não foi preparada para isso e hoje existe uma legislação clara que exige o acesso a deficientes físicos. Em alguns ambientes existem rampas, mas elas estão completamente fora de padrão e deverão ser refeitas. Existem aproximadamente 15 locais que deverão ter rampas ou elevadores instalados para regularizar a situação. EST-3

Para o grupo tático, este objetivo é mais influenciado pela disciplina necessária para a estruturação dos cursos e pela responsabilidade da Instituição perante os alunos que apostaram nesta nova modalidade de ensino. Os interesse relacionado é a necessidade em se

²² O processo de avaliação foi instituído pela lei n.º 9.131/95, que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, dividido em duas câmaras: a de educação básica e a de educação superior, conferindo a esta, a competência para analisar o resultado da avaliação realizada pelo Ministério da Educação sobre as Instituições de Ensino Superior. Com base nesta competência, são traçadas em linhas gerais, o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, que abrange tanto as instituições de ensino públicas como as particulares (Brasil, 1995a). A avaliação dos cursos é anual e utiliza-se de dois procedimentos: da visita de uma comissão de especialistas, estabelecida no art. 5.º do decreto n.º 2.026/96 e do

ter o controle deste processo para diminuir a incerteza quanto ao sucesso destes novos cursos.

Reconhecer todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC é um objetivo importante para o Cefet (...). Dentro dos princípios regimentares, para exercer uma função profissional, você tem que ter uma titulação, um certificado, enfim, um documento que comprove que você realmente cursou um Curso Superior. Nós temos que trabalhar para reconhecer esses Cursos perante a sociedade e no MEC. TAT-2

Isso é prioridade porque nós temos um compromisso com a comunidade. Seria imperdoável para os nossos alunos, fazer um curso de tecnólogo aqui e, de repente, não serem reconhecidos na sociedade. TAT-6

Quadro 12 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos do Produto Final, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos Produto Final	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004 ⁽¹⁾⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Tecnicismo	Controle do processo ⁽³⁾
Alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, até o final de 2002 ⁽¹⁾⁽³⁾	Expansão ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Reconhecimento o profissional ⁽¹⁾	Disciplina ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear os currículos dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996 ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Qualidade ⁽¹⁾ Empreendedorismo ⁽²⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾ Reconhecimento o profissional ⁽¹⁾	Qualidade ⁽⁴⁾ Empreendedorismo ⁽⁴⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾

exame nacional de cursos. Essa avaliação leva em consideração as condições dos cursos quanto à organização didático-pedagógica, instalações físicas, qualificação docente e bibliotecas (Brasil, 1996b).

Diminuir a evasão escolar e a repetência continuamente ^{(2) (4)}	Disciplina ⁽²⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Disciplina ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas ^{(2) (4)}	Desenvolvimento humano ⁽²⁾ Empreendedorismo ⁽²⁾	Benefícios Sociais ⁽²⁾ Capacitação ⁽¹⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾ Capacitação ⁽³⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Ao objetivo de *criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear os currículos dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996*, foi atribuída maior importância relativa pelo grupo estratégico e menor importância relativa pelo grupo tático. Esta incongruência quanto à intensidade de importância pode ser justificada pela influência de crenças/valores e interesses com importâncias diferenciadas para os dois grupos.

O Quadro 12 mostra uma influência forte da qualidade, do empreendedorismo e do reconhecimento profissional na definição deste objetivo, para os dois grupos. Para o grupo estratégico, entretanto, alcançar este objetivo também é sinônimo de maior sustentabilidade da Instituição e proporciona maior controle do processo. A Ata da 143.^a Sessão Ordinária do Conselho Diretor, de 19/03/1999, registrou a preocupação da Instituição em capacitar pelo menos 600 servidores como Coordenadores da Qualidade e Auditores Internos com certificação internacional, até 2001, disseminar a metodologia da qualidade desenvolvida para empresas e outras instituições de ensino e tornar o Cefet-PR um organismo de apoio à pequena e média empresa para a implantação de sistemas de gestão da qualidade (Cefet-PR, 1999a).

Realmente, a função da qualidade na área de ensino foi bem difundida, talvez porque muitos professores fizeram os cursos na área de qualidade. Dessa forma, o Pique [Processo Institucional da Qualidade em Educação] conseguiu, inconscientemente, embutir a preocupação com a qualidade (...) EST-1

O empreendedorismo é uma nova ferramenta para que o aluno, como futuro profissional, tenha um diferencial para poder se dar melhor na sua vida profissional. Empreendedorismo não é necessário só para ser empresário. A idéia do Programa Jovem Empreendedor dentro da escola é disseminar a cultura empreendedora para a comunidade de alunos, ex-alunos e servidores, a fim de alcançar objetivos. EST-5

Para o grupo tático, entretanto, este objetivo é muito mais uma orientação a ser repassada para o aluno do que para ser incorporada às atividades acadêmicas. Ainda existem resistências com relação à implementação de programas de qualidade, enquanto que o empreendedorismo é visto como um conteúdo novo da estrutura curricular de alguns cursos e uma atividade de extensão para outros.

No novo modelo dos Cursos Superiores de Tecnologia, os princípios de qualidade e de empreendedorismo foram inseridos no ementário das disciplinas, através do Departamento de Administração que atua em todos esses cursos e dentro dos ementários das disciplinas dos próprios Departamentos Acadêmicos. TAT-2

Hoje, nós temos vários cursos de empreendedorismo para despertar no corpo discente essa possibilidade e desenvolver a idéia de que o aluno não precisa ser sempre empregado, que ele também pode empreender algo (...) Este é um perfil que tem que mudar e os currículos já estão mudando. É uma necessidade da sociedade. TAT-5

Eu não tenho visto muito o retorno dos professores que fizeram cursos de qualidade. O que dá retorno é aquilo que se aplica. Eu acho que qualidade é importante, mas eu não sei se do jeito que está sendo trabalhado é a melhor forma. TAT-9

Tanto para o grupo estratégico como para o grupo tático ficou caracterizada a menor importância relativa do objetivo de *diminuir a evasão escolar e a repetência continuamente*. O Quadro 12 mostra uma influência forte da disciplina e do controle do processo sobre este objetivo, para os dois grupos. O grupo estratégico indicou também a qualidade, no sentido de aumentar a produtividade da Instituição. A congruência é também observada na declaração dos entrevistados dos dois níveis.

É importante para a escola manter uma produtividade alta e este padrão nós sempre procuramos alcançar. Para tanto, disponibilizamos orientação educacional e oportunidades de recuperação para os alunos. EST-3

Sobre a repetência, nós temos um exemplo triste na Rede Estadual de Ensino, na qual não existe mais repetência no Ensino Fundamental e uma boa parte dos alunos chega ao Ensino Médio sem saber nada. Reduzir a repetência continuamente pode criar uma ilusão. Como é que isso vai ser feito? Temos que analisar os fatores que levaram à evasão ou à repetência. É preciso avaliar mais de perto o processo de ensino e aprendizagem. Não é diminuir por decreto, eliminando a repetência ou reduzir a evasão escolar, dando auxílio-família e merenda para o pessoal. EST-4

Não existe nenhuma organização que trabalha e conviva com perdas e as de educação têm que aprender também a administrar as suas perdas. Não podemos mais achar que é normal numa turma de 40 alunos, reter 30. Isso é uma anomalia! TAT-6

Nós temos uma obrigação de tentar fazer isso, só que eu não posso comprometer a qualidade da formação para diminuir a evasão. Infelizmente, isto tem acontecido em muitas situações. Nós não temos como diminuir a evasão escolar. Na minha opinião, a repetência e a evasão acontecem porque o aluno não escolheu o curso certo ou porque a imagem que ele tem do curso é ruim. E isso tem acontecido em alguns cursos de tecnologia e com certeza leva à evasão, inclusive à repetência porque o aluno está desmotivado e eventualmente precisa trabalhar. TAT-9

É importante diminuir a evasão, dando condições para que o aluno permaneça na escola e saia com o título (...) Agora, o problema da repetência, muitas vezes, é focado só no aluno, mas não é um problema só do aluno, é também do professor. O processo de ensino-aprendizagem teria que ser revisto, desde o planejamento até a avaliação. TAT-10

Na Tabela A do Anexo 9, constam as taxas de evasão dos cursos ofertados pela Unidade de Curitiba, desde 1998. As taxas mais altas dos Cursos Superiores de Tecnologia revelam uma relativa insegurança, por parte dos alunos, quanto à eficácia destes cursos.

Propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas é um objetivo a qual foi atribuída menor importância relativa pelos dois níveis de dirigentes. Para o grupo estratégico, este objetivo é influenciado

principalmente por valores como o desenvolvimento humano e o empreendedorismo, sendo que os benefícios sociais resultantes e a capacitação seriam os interesses subjacentes.

Quando o professor sai para cursar pós-graduação, por exemplo, o benefício que ele traz para o ensino é muito maior do que qualquer investimento em dinheiro que se faça. EST-3

Isso é justamente para garantir ações empreendedoras. Buscar outras formas, de outros processos, para verificar se podem ser ou não aproveitados aqui internamente. EST-5

O grupo tático, por outro lado, indicou a sustentabilidade e o desenvolvimento humano como principais valores que afetam a definição deste objetivo, além de interesses como a capacitação resultante de participação em intercâmbios e a necessidade por reconhecimento profissional da Instituição.

De acordo com um dos entrevistados deste grupo, intercâmbio é imprescindível, tanto para os alunos, como para os professores, pois auxilia a reflexão sobre a prática organizacional. Ao visitar uma instituição alemã, por exemplo, o docente tem por obrigação divulgar amplamente a todos os segmentos da Instituição, o que ele aprendeu de novo para que as pessoas possam também fazer uma avaliação. Com a visão de fora, é possível fazer uma série de adequações. “O intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras objetiva trocar experiências educacionais para a elaboração de projetos de cursos, estruturar projetos de intercâmbio de professores e alunos, estudar formas alternativas de financiamento para viabilizar programas de intercâmbio, conhecer outras estruturas organizacionais, entre outros.” (Cefet-PR, 2001b).

Existe, hoje, um setor dentro da Instituição [ARINT – Assessoria de Relações Interinstitucionais] que gerencia os intercâmbios. Isto é importante porque faz com que o aluno e também o professor, tenham uma visão de culturas que estão com um desenvolvimento tecnológico mais avançado e possam, assim, realimentar o que nós estamos fazendo, melhorar a nossa estrutura curricular, apresentar outros caminhos de investimento tecnológico e contribuir com a nossa sustentação. TAT-2

Essa oportunidade de participar de intercâmbios está restrita a um grupo muito pequeno, pois não existem recursos destinados a isso. A Instituição deveria incentivar um pouco mais estas atividades. TAT-3

De maneira geral, considerando a opinião dos dois grupos de dirigentes, os objetivos do produto final são influenciados, predominantemente, por valores como a qualidade, a disciplina e o desenvolvimento humano; e interesses como o controle do processo e o reconhecimento profissional.

4.5.3 Relação entre o conjunto de objetivos societais e a configuração de crenças/valores e interesses

O ponto de referência adotado para a identificação de objetivos societais é a sociedade. Este tipo de objetivo aparece em declarações de compromisso associadas com a realização de ideais universais ou a manutenção de valores culturais. O valor intrínseco da organização é tornado inquestionável pelos objetivos societais na medida em que estes se propõem a beneficiar todos os segmentos da sociedade, independentemente de suas divergências em outros assuntos (Perrow, 1970).

Foram identificados dois objetivos societais na organização pesquisada, conforme mostra o Quadro 13, que destaca a intensidade de importância deles para os grupos de dirigentes investigados. Na sequência, está detalhada a análise de influência sobre os objetivos societais (ver Tabelas A e F do Anexo 8).

Quadro 13 – Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos Societais para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos Societais	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004	Maior	Menor
Manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004	Menor	Maior

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de

conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

O objetivo de *contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004* obteve maior importância relativa para os dirigentes do grupo estratégico e menor importância relativa para os do grupo tático. O grupo estratégico ressalta

a importância da interação escola-empresa e da inovação tecnológica da Instituição, bem como interesses por reconhecimento profissional da comunidade empresarial e pela complementação salarial (ver Quadro 14). As declarações desses dirigentes sempre destacam a contribuição da Unidade de Curitiba do Cefet-PR para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial local e regional, sendo que, por consequência da elevada interação com as empresas, grande parte dos benefícios das parcerias reverte para a própria Instituição.

Como o setor empresarial é mais dinâmico que a nossa Instituição, por ser pública, nós conseguimos ver nele um reflexo do que vai acontecer na nossa Instituição. Estando próximo a eles, tendo esse intercâmbio, nós vamos conseguir ter também uma agilidade maior. Nós buscamos intercâmbios para fazer um *benchmarking*²³, uma atualização, uma avaliação futura e até uma prospecção do que provavelmente vai ser necessário daqui a alguns anos na nossa Instituição. EST-5

Para os dirigentes do grupo tático, este objetivo é influenciado por valores considerados por eles como de menor importância relativa, como a interação escola-empresa e o empreendedorismo, sendo que o interesse associado é o reconhecimento profissional.

No Quadro 14, pode-se ver que, ao objetivo de *manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004* foi atribuída menor importância relativa pelo grupo estratégico e maior importância relativa pelo grupo tático. Esta incongruência pode ser justificada em parte pela intensidade de importância atribuída aos valores e interesses relacionados pelos grupos.

Quadro 14 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos Societais, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos Societais	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004 ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾

²³ *Benchmarking* é um processo sistemático e contínuo de medida para comparar os processos empresariais de uma organização em relação aos líderes do mercado, em qualquer lugar do mundo, a fim de obter informações que podem ajudar a organização a melhorar o seu desempenho (Watson, 1994).

	Inovação ⁽²⁾	Complementação o salarial ⁽¹⁾	Empreendedorism o ⁽⁴⁾	
Manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004 ^{(2) (3)}	Responsabilidade e social ⁽²⁾ Interação escola-empresa ⁽¹⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾ Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Os principais valores associados a esse objetivo pelos entrevistados do grupo estratégico foram responsabilidade social e interação escola-empresa e o principal interesse, os benefícios sociais resultantes para o servidor.

Nós temos uma política social que sempre procurou atender ao nosso servidor com aspectos sociais relevantes. A Instituição faz o possível para que o servidor se sinta posicionado dentro da nossa escola como uma peça importante. Para tanto, nós temos o Plano de Saúde, a Associação, o Sindicato de Professores e de Técnicos-Administrativos que são instrumentos que nos auxiliam a desenvolver essa parte social dentro da Instituição. EST-3

Nós temos uma parcela de responsabilidade social e é por isso que nós estamos trabalhando aqui. A nossa Unidade faz isso através do ensino e de ações sociais, como o programa de apoio ao deficiente físico e o atendimento que prestamos nas relações empresariais. Nós prestamos serviços tanto para grandes empresas quanto para empresas carentes (...) EST-5

Já para o grupo tático, o principal valor relacionado foi a responsabilidade social, tendo como interesses subjacentes, os benefícios sociais e o reconhecimento profissional da sociedade. Os entrevistados apontaram que este objetivo é buscado mais pela ação voluntária de alguns servidores e de alguns setores do que propriamente uma preocupação generalizada. A atual política social da Instituição é considerada insatisfatória. As ações do Grupo Cimco,

por exemplo, são desenvolvidas por multiplicadores (professores, técnicos administrativos e alunos) voluntários que atuam no dia-a-dia de seu setor de trabalho e promovem campanhas e eventos, cursos e palestras, ao longo do ano (Projeto, 1998a).

O Cefet tem que tentar criar mecanismos para poder melhorar o seu papel social perante a comunidade. O papel social a que me refiro está mais ligado à formação. O ensino médio, por exemplo, está muito elitizado (...) TAT-3

O Grupo Cimco²⁴ é formado por servidores voluntários que estão à disposição para fazer um trabalho social. Às vezes, de conscientização, às vezes, quase que assistencial. Eu gostaria de ter mais tempo para poder me dedicar mais (...) TAT-10

Pode-se ver que, no caso em estudo, os objetivos sociais são influenciados, predominantemente, pela responsabilidade social e pela interação escola-empresa, além de buscarem a satisfação de interesses por benefícios sociais e reconhecimento profissional.

4.5.4 Relação entre o conjunto de objetivos sistêmicos e a configuração de crenças/valores e interesses

O ponto de referência adotado para a distinção dos objetivos sistêmicos é a maneira de funcionar da organização, independentemente dos bens e serviços que produz, ou dos objetivos daí resultantes. Estes objetivos são expressos em declarações que podem mencionar lucros, expansão, estabilidade, centralização ou descentralização (Perrow, 1970).

O Quadro 15 apresenta os seis objetivos sistêmicos identificados na organização pesquisada e destaca a intensidade de importância deles para cada grupo de dirigentes. Na sequência, está detalhada a análise de influência sobre os objetivos sistêmicos (ver Tabelas A e G do Anexo 8).

Conforme pode se observar, tanto o grupo estratégico quanto o tático atribuiu maior importância relativa ao objetivo de *descentralizar a estrutura de gestão orçamentária e administrativa a partir de 2000*, apresentando um grau de concordância elevado.

Quadro 15 – Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos Sistêmicos para os Dirigentes

²⁴ A função do Programa Cimco é implementar a política social do Cefet-PR, através da definição de diretrizes básicas voltadas para a promoção da qualidade de vida e minimizar o crescimento das doenças sexualmente transmissíveis e do uso de drogas (Pirolla, 1999).

dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos Sistêmicos	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Descentralizar a estrutura de gestão orçamentária e administrativa a partir de 2000	Maior	Maior
Aumentar a participação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na obtenção de recursos financeiros do Governo Federal na Gestão 2000-2004	Maior	Maior
Ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente	Maior	Menor
Aumentar continuamente a infra-estrutura da Instituição na Gestão 2000-2004 com recursos próprios e do Governo	Maior	Menor
Reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente	Maior	Menor
Uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos a partir de 2000	Menor	Menor

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Com relação à influência, os dois grupos indicaram a transparência e a flexibilidade como principais crenças/valores norteadores deste objetivo. Porém, o interesse mais forte para o grupo estratégico é o controle do processo e para o grupo tático, a maior autonomia decorrente (ver Quadro16).

Para que o Chefe de Departamento, de repente, não faça um gasto abusivo dos recursos orçados, os Gerentes podem reter os recursos. O Gerente de Orçamento e Gestão informa ao Departamento a sua disponibilidade de recursos, mas o Gerente de Ensino e Pesquisa, por exemplo, pode segurar a aprovação do gasto para buscar alguma justificativa e verificar se o gasto deve ser feito ou não. EST-1

A escola cresceu muito e diversificou os seus objetivos, ela tem ensino de graduação e de pós-graduação e os interesses são diferentes, logo as prioridades também. Se for estabelecer regras para um destes níveis, não vai funcionar para o outro. Então, a importância da descentralização é cada grupo poder estabelecer e lidar com as suas prioridades (...) TAT-10

Apesar de ressaltar a autonomia e a maior flexibilidade decorrente, os dirigentes do grupo tático mencionaram alguns problemas que surgiram a partir da descentralização orçamentária.

Nós saímos de uma administração em que tudo era centralizado. A Diretoria de Ensino definia todos os recursos de todos os departamentos. Hoje, nós já estamos mudando isso, quer dizer, cada departamento vai gerir os seus próprios recursos. Se, por um lado, isso aumenta a autonomia, por outro lado, cria ilhas dentro da instituição, ou seja, você passa a ter departamentos ricos e pobres (...)
TAT-3

Segundo um dos entrevistados, a descentralização orçamentária começou com as Unidades. Antes da atual gestão, não existiam critérios claros para a distribuição orçamentária, ou seja, o Diretor que argumentava mais, recebia mais, por isso houve esta necessidade de se descentralizar o orçamento entre as Unidades. Internamente, também era difícil para a Administração da Unidade saber o que era prioritário para cada Departamento e cada Chefe necessita planejar as ações de seu Departamento. Este objetivo foi bem aceito por reforçar a autonomia e o controle do processo em todos os setores da Instituição. O depoimento abaixo descreve o processo de descentralização orçamentária.

Os critérios definidos para a descentralização orçamentária foram bem aceitos pelos Departamentos porque foi debatido com todos o que se estava pensando implementar. Propusemos algo que se pudesse medir, provar e que fosse fácil de se obter os dados. Nós temos cursos que não têm um custo elevado e cursos que têm. Os critérios da proposta foram definidos em torno do número de alunos formados e matriculados por Departamento, da quantidade de servidores do Departamento, do grau de titulação para estimular a capacitação e da forma de manutenção dos laboratórios (se o laboratório só teria material de almoxarifado ou não). Também foi levado em conta o que o pessoal consumiu nos anos de 1998, 1999 e 2000. A proposta foi bem aceita por ser simples e porque deixou claro como os recursos passariam a ser distribuídos. Atualmente, nós estamos pensando em mais um critério, o da arrecadação própria. A idéia é que fique 90% da arrecadação própria com especializações, taxa de laboratório e outras para o Departamento gerador e os outros 10% serão rateados para os outros Departamentos que não arrecadam, mas que contribuem indiretamente. EST-4

O objetivo de *aumentar a participação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na obtenção de recursos financeiros do Governo Federal na Gestão 2000-2004* também obteve maior importância relativa para os dois níveis de dirigentes.

Apesar de não haver uma concordância quanto aos fatores de influência sobre este objetivo, conforme mostra o Quadro 16, existe uma preocupação dos dois níveis de dirigentes em aumentar e manter essa obtenção de verbas por diversos meios e as dificuldades para isso têm sido percebidas como uma questão política do MEC. Os depoimentos abaixo confirmam esta impressão.

Os governos, federal, estadual e municipal querem projetos que ofereçam benefícios para a sociedade através das instituições de ensino. O objetivo não é do Cefet, os recursos são para a sociedade e, quando esse objetivo está alinhado com os objetivos dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia ou da Finep, são liberados. Hoje, temos uma transição e, por isso, temos dificuldades na elaboração de projetos. Antes, a Direção fazia o projeto porque era para o Cefet como um todo. Agora, quem vai realizar o projeto é o corpo docente. Os núcleos de pesquisa e de competência

deverão elaborar projetos para atender à sociedade. Ainda não temos projetos bem elaborados e os projetos estão sendo liberados onde as parcerias são mais significativas e mais consistentes. EST-3

De alguma forma nós perdemos uma fatia dos recursos que o MEC dispõe. Hoje, o nosso acesso aos recursos da SESu é muito pequeno. Em função da própria reestruturação dos Ministérios, eles entenderam que o Cefet-PR é uma escola que está vinculada à Semtec, embora tenha cursos de engenharia diretamente vinculados à SESu. Antes, nós tínhamos acesso a recursos na Semtec e na SESu e não havia uma restrição. Hoje, há uma restrição e é por uma questão político-governamental. Então, nós temos que ter uma ação para aumentar essa participação. A transformação em Universidade Tecnológica seria uma boa saída para resolver esse problema (...). TAT-1

Para o grupo estratégico, os valores que mais influenciaram este objetivo são a sustentabilidade e a necessidade de expansão da Unidade de Curitiba, ao passo que o interesse mais relacionado foi a necessidade por maior autonomia. Já para o grupo tático, este objetivo é influenciado principalmente pela sustentabilidade, pela crença na verticalização do ensino e pelo interesse na capacitação.

Nós temos autonomia para definir algumas coisas, mas sem autonomia financeira fica difícil. Não dá mais para esperar só do governo, é algo que nós não temos como atuar. Vamos ter que aprender a captar de outras fontes. EST-5

A principal forma de conseguir isso é tendo doutores na Instituição para estimular a pesquisa, fomentando projetos. Esse ano, nós vamos disputar um CTINFRA no valor de 1 milhão de reais. Eu tenho certeza que os professores do CPGEI, do PPGEM e do PPGTE devem conseguir pelo menos 60% disso. Vai depender do número de doutores. TAT-9

Ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente tem maior importância relativa para o grupo estratégico do que para o grupo tático. Segundo o grupo estratégico, a interação escola-empresa, a sustentabilidade e a expansão são os valores que mais influenciaram a definição deste objetivo, além dos interesses por maior autonomia e complementação salarial.

Desde antes da criação da Fundação, em 1997, nós percebemos que esta é a nossa única saída. Isso não tem nada a ver com privatização. Alguns ainda tem essa rejeição (...). Não é esse o objetivo da Funcefet. Nós percebemos até algumas queixas dos alunos: “Mas nós só estamos vendo equipamentos pagos pela Siemens, equipamentos com placa da Fundação, etc...” Mas se não tivesse a Fundação, eles não iriam ver nem essa placa, pois não iria ter o equipamento! Então, realmente tem que ser uma meta nossa ampliar essa fonte de recursos porque outra está se esgotando. EST-2

Os Departamentos já perceberam a própria necessidade de recursos e de complementação salarial. São aspectos que influenciam os departamentos e as pessoas naturalmente vão buscando algumas alternativas. A questão salarial é o principal incentivo (...) EST-3

Quadro 16 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre os Objetivos Sistêmicos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivo Sistêmicos	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Descentralizar a estrutura de gestão orçamentária e administrativa a partir de 2000 ^{(1) (3)}	Transparência ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Transparência ⁽³⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Autonomia ⁽⁴⁾
Aumentar a participação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na obtenção de recursos financeiros do Governo Federal na Gestão 2000-2004 ^{(1) (3)}	Expansão ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Verticalização do ensino ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾
Ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente ^{(1) (4)}	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾ Complementação salarial ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾ Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Expansão ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾ Complementação salarial ⁽⁴⁾
Aumentar continuamente a infraestrutura da Instituição na gestão 2000-2004 com recursos próprios e do Governo ^{(1) (4)}	Expansão ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Expansão ⁽⁴⁾ Sustentabilidade ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾
Reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente ^{(1) (4)}	Sustentabilidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Disciplina ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos a partir de 2000 ^{(2) (4)}	Disciplina ⁽²⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Qualidade ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Os dirigentes do grupo tático relacionaram as mesmas crenças/valores e interesses que os dirigentes do grupo estratégico, contudo a intensidade de importância, destas

categorias analíticas, conforme mostra o Quadro 16, é diferente. Existe, neste grupo, uma insatisfação com esta postura de captar recursos no mercado e com a omissão do MEC em repassar verbas.

Eu acho que nós temos que buscar recursos através da extensão, mas isso não deve ser a prioridade. Nós não temos um diretor de vendas especialista que tenha uma penetração no meio empresarial suficiente. Nós temos alguns casos particulares, mas não é significativo. TAT-3

Quanto mais recursos, melhor, mas se o nosso objetivo virar captação de recursos, nós vamos acabar virando Banco! Não é nossa função fazer isso! São objetivos-meio. O MEC não está cumprindo a sua obrigação para com a educação. TAT-8

Aumentar continuamente a infra-estrutura da Instituição na Gestão 2000-2004 com recursos próprios e do Governo é, praticamente, uma consequência dos dois objetivos anteriores. Tanto para o grupo estratégico como para o tático, este objetivo reflete a valorização da expansão e da sustentabilidade da Instituição e o interesse por maior autonomia. Os depoimentos abaixo apontam para isso. Contudo, o grupo estratégico atribuiu maior importância relativa do que o grupo tático.

O *campus* Ecoville vai ser um Parque Tecnológico, com a possibilidade de a pós-graduação atuar mais efetivamente. Isso liberaria espaço no *campus* central para ampliações específicas e reformas para adequação. EST-1

Para a construção do *campus* Ecoville, nós estamos buscando recursos. Existe a proposta de uma emenda que viria para o Cefet como um todo, alocando recursos da ordem de 7 milhões de reais, dos quais 2 milhões seriam para construir Ecoville e para reformas e adaptações na Unidade de Curitiba, visando ao reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Este é um recurso que sempre precisa estar buscando, pois recursos do MEC, para investimento, praticamente não existem. A verba que vem do MEC é para custeio e pessoal. (...) é preciso procurar todas as formas de captação de recursos, parcerias via órgãos de fomento, a própria emenda de bancada e outras formas. EST-3

Recursos próprios são escassos e para conseguir recursos do governo é preciso muito empenho. O Cefet está estrangulado na Unidade de Curitiba. Nós temos muita gente nos laboratórios. Nós tínhamos um professor visitante que não quis esperar isso melhorar e saiu, pois alegou que não tinha condições de trabalho (...) TAT-9

Ao objetivo de *reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente* foi atribuída maior importância relativa pelo grupo estratégico e menor importância relativa pelo grupo tático.

Os dirigentes do grupo estratégico compartilham a idéia de que este objetivo é importante porque proporciona sustentabilidade para a Instituição. O controle do processo é o

principal interesse apontado por eles. De acordo com os entrevistados deste grupo, a redução de despesas e custos sempre foi uma marca registrada da administração dos recursos na Instituição, inclusive quando se elaboram novos projetos de ambientes. A busca pela otimização revela uma racionalização contínua dos recursos. Os depoimentos a seguir corroboram este posicionamento:

Hoje em dia, se a Unidade faz uma despesa grande é para cortar despesas futuras. Por exemplo, houve recentemente um investimento em um poço artesiano na Unidade de Curitiba para obtenção de água potável e redução no consumo de água. Algumas pessoas questionaram, “Ah, isto foi um dispêndio!” Mas no final das contas, com o tempo, houve uma economia para a Escola que pode ser revertida para melhorar o ensino. EST-1

Temos que buscar fontes de recursos num lado e reduzir do outro. Algumas situações têm que ser revistas. Por exemplo, tem épocas do ano em que a despesa com xerox é absurdamente alta e algumas negociações de contrato devem ser feitas para otimizar isso. Para controlar o consumo de energia também existe uma comissão interna. O nosso recurso de Brasília não tem custeado sequer contas de luz e sempre outras fontes de recursos estão tendo que cobrir! Naturalmente que tem alguma coisa errada, mas também não podemos ficar de braços cruzados e não otimizar recursos. EST-2

Os dirigentes do grupo tático, por sua vez, reconhecem, além do significado da sustentabilidade, a influência da disciplina sobre este objetivo e o interesse associado é o controle do processo. Não há, contudo, um consenso claro sobre a importância deste objetivo para o grupo.

Nós nos preocupamos com a redução de custos e com a economia de material em toda a parte administrativa. Nós não gastamos além do necessário. Sempre que temos alguma sugestão para melhorar isso, nós encaminhamos para as Gerências. TAT-4

Todas as despesas e custos que nós temos já estão bem reduzidos e não há muito que fazer para economizar mais. E agora, com o problema que houve com a arrecadação da taxa de manutenção de laboratórios, eu não sei como nós vamos fazer para suprir o material para as aulas práticas (...) TAT-5

Essa responsabilidade deve ser de cada cidadão em qualquer circunstância da vida, é uma questão de disciplina. TAT-10

O objetivo de *uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos a partir de 2000* tem menor importância relativa para os dois grupos de dirigentes investigados.

Para justificar este objetivo, o grupo estratégico apontou valores como a disciplina e a qualidade, sendo que o principal interesse associado foi o controle do processo. Tais relações estão apresentadas no Quadro 16 (pág. 150).

Esta uniformização é feita por uma questão de hábito. Existem várias pessoas que já tem uma formação de qualidade e estão praticando isso, mas ainda não colocaram no papel e nem à disposição para sugestões futuras. A gestão vem sendo feita por pessoas que têm uma habitualidade há um bom tempo. Nos últimos 15 anos, são as mesmas pessoas que estão à frente da escola e que têm a mesma linha de pensamento. Se hoje assumissem outras pessoas que nunca tiveram contato com a administração da Instituição, essas pessoas teriam uma grande dificuldade porque nada disso está registrado, não existe um manual de procedimentos (...) EST-1

Nós tentamos alterar a estrutura dos Departamentos Acadêmicos e chegamos à conclusão que temos que nos conformar com a cultura existente, pois é uma Instituição em que trabalham funcionários públicos. Não é conformismo, é que não adianta querer ficar pensando mais em mudanças na estrutura (...) Houve uma tentativa de mudar e muita coisa mudou na estrutura, mas agora não é mais prioridade. EST-2

Esse é um objetivo não muito importante porque pode vir a engessar os processos e inibir a criatividade nas ações (...) EST-5

Para o grupo tático, este objetivo é influenciado, principalmente, por valores como a sustentabilidade e a qualidade, além do interesse por maior autonomia. Contudo, este grupo compartilha a idéia de que é difícil uniformizar estruturas, procedimentos e normas em uma Instituição com objetivos tão diversificados. Além disso, segundo um dos entrevistados, por falta de autonomia, existem distorções como, por exemplo, a diferença no valor da FG – Função Gratificada de Coordenadores de Curso de diferentes Unidades, mas o MEC não aceitou ajustar isso.

Nós até tínhamos um manual de normas e procedimentos em nosso setor, mas não foi atualizado. Atualmente, nós estamos padronizando formulários específicos e inserindo-os na *home page* do Cefet. Isto também facilita o acesso à legislação, pois ela pode ser facilmente acessada pelo servidor para solucionar dúvidas. Nós estamos preocupados com a qualidade e com a agilidade em acessar informações. TAT-4

Para uniformizar tem que haver um certo cuidado porque, às vezes, existem peculiaridades que são específicas de cada Unidade. Chefe de Departamento Acadêmico, por exemplo, é um cargo que existe somente na Unidade de Curitiba, sendo eleito pelos pares. Em termos de remuneração, Chefes de Departamento também têm Função Gratificada. Quando as outras Unidades foram inauguradas, a estrutura delas não previa esta função, de modo a atender uma condição mínima. Agora, ajustar a Unidade de Curitiba para ficar igual às outras Unidades é mexer num vespeiro! Ao se tentar propor, em 2000, a extinção de alguns destes cargos para uniformizar a estrutura, não foi aceito pelos envolvidos. TAT-5

Na realidade, a separação por departamentos otimiza o sistema. Imagine se os professores fossem vinculados somente aos Coordenadores de Curso! Se o Coordenador for fazer as duas coisas, ele vai ficar comprando parafuso, caixa de giz ou arrumando o laboratório, além de acompanhar o Curso. Assim, ele vai ficar louco! Eu acho que Coordenador é Coordenador e Chefe de Departamento é Chefe de Departamento. Cada um tem que fazer a sua função. Eu não sei como estão fazendo as outras Unidades, mas são menores e mesmo assim eu acho que valeria a pena terem departamentos acadêmicos. De qualquer forma, eleito ou não, o Chefe de Departamento tem uma função que não está sendo feita a contento, ele está fazendo uma outra coisa e o Coordenador também. TAT-8

De acordo com o Quadro 16 (pág 150), os objetivos sistêmicos são influenciados, predominantemente, por valores como sustentabilidade e expansão, além de buscarem a satisfação de interesses por autonomia e maior controle do processo.

4.5.5 Relação entre o conjunto de objetivos derivados e a configuração de crenças/valores e interesses

Objetivos derivados são aqueles perseguidos pela organização em virtude do seu poder de influenciar outros setores da sociedade, além do mercado. O ponto de referência adotado para a distinção destes objetivos é o uso que a organização faz do poder originado na consecução de outros objetivos. Podem ser objetivos políticos não declarados ou “responsabilidades sociais” amplamente divulgadas. Tais objetivos tanto podem aparecer nas declarações de compromissos com o bem-estar público, como podem ser omitidos do discurso organizacional, quando favorecem interesses considerados ilegítimos para a organização (Perrow, 1970).

Foram identificados dois objetivos derivados na organização pesquisada, conforme mostra o Quadro 17. Na sequência, está detalhada a análise de influência sobre cada um deles (ver Tabelas A e H do Anexo 8).

Quadro 17 – Intensidade de Importância Relativa dos Objetivos Derivados para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos Derivados	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR no mercado na Gestão 2000-2004	Maior	Maior
Transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica	Maior	Maior

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

O Quadro 17 mostra que os objetivos derivados são de maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes, denotando uma congruência quanto à intensidade de importância. “(...) é de suma importância que até as instituições públicas comecem a se envolver com *marketing*, não somente no sentido de promoção e preocupação com a imagem, mas em todos os pontos que norteiam a atual tendência de prospecção de mercado. É com esse espírito que o Cefet-PR criou uma assessoria dedicada a esse fim. Esta assessoria, (...), visa planejar e executar ações envolvendo todas as Unidades do Sistema Cefet-PR (...)” (Netto, 2001c). Contudo, de acordo com o Quadro 18, esta importância relativa é atribuída por razões diferentes pelos grupos investigados.

Segundo o grupo estratégico, o objetivo de *fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR no mercado na Gestão 2000-2004* é influenciado pela interação escola-empresa e pela valorização da qualidade, tendo como interesse principal o reconhecimento profissional do mercado.

Desde quando era Escola Técnica, a preocupação em manter uma boa imagem e se colocar como modelo de qualidade para outras instituições de ensino sempre permeou a Instituição. EST-1

Este objetivo está diretamente ligado à ampliação das atividades de extensão e à busca de novas parcerias porque, desta forma, nós vamos estar constantemente ligados ao mercado de trabalho. EST-5

Por outro lado, o grupo tático justificou a definição deste objetivo como consequência da valorização do desenvolvimento humano e da disciplina e a interesses como a capacitação dos servidores e também a necessidade por reconhecimento profissional perante a sociedade.

Existem várias formas de se fazer marketing: o planejado, onde se faz um estudo para vender uma imagem e existe o marketing natural. O Cefet já possui um marketing natural. Em qualquer lugar do país que você vai, o Cefet-PR é conhecido. Fez-se pela competência profissional de seus alunos no mundo empresarial. A nova gestão criou uma Assessoria de Marketing diante da necessidade de se ter um setor especializado para fazer uma maior divulgação e vender a imagem da Instituição no mercado de trabalho, lançando, inclusive, o seu *site* na *Internet*. TAT-2

O bom atendimento para o nosso cliente (...), vem exatamente do aprimoramento profissional contínuo do servidor, pois se ele ficar defasado, esse atendimento não vai ser adequado e a nossa imagem no mercado vai ficar prejudicada. Então, as pessoas têm que estar sempre se reciclando e se capacitando (...) TAT-7

Tem que ter um pouco mais de marketing. Nós tivemos dois anos cursos com conceito A no Provão do MEC e apenas colocaram uma faixa na fachada da Escola, enquanto outras instituições, quando têm algum motivo, divulgam em tudo quanto é lugar. Isso nem foi colocado na *Internet* para que o pessoal visse a avaliação dos cursos (...) TAT-9

O objetivo de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica* é o mais polêmico no contexto atual da Instituição. Existe ainda muita controvérsia, em função da posição contrária do MEC com relação a isso. Tanto o grupo estratégico como o tático atribuiu maior importância relativa a esse objetivo, revelando uma elevada congruência quanto à sua importância, mas as pressões ambientais, conforme demonstram as evidências, têm dificultado o seu alcance.

Para explicar as razões que levaram à definição deste objetivo, os dirigentes do grupo estratégico ressaltaram crenças/valores como a flexibilidade, a expansão, a sustentabilidade, a verticalização do ensino e o tecnicismo. Os principais interesses relacionados seriam a autonomia, o reconhecimento profissional e a progressão na carreira, conforme mostra o Quadro 18. Já o grupo tático destacou crenças/valores como a disciplina, a expansão, a verticalização do ensino e o tecnicismo; e interesses como autonomia, capacitação e controle do processo.

Quadro 18 – Influência das Crenças/valores e dos Interesses sobre os Objetivos Derivados, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Objetivos Derivados	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/V	Int	Crenças/V	Int
Fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR no mercado na Gestão 2000-2004 ^{(1) (3)}	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Disciplina ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾ Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica ^{(1) (3)}	Flexibilidade ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾ Verticalização do ensino ⁽¹⁾ Tecnicismo	Autonomia ⁽¹⁾ Progressão na carreira ⁽¹⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Disciplina ⁽³⁾ Expansão ⁽⁴⁾ Verticalização do ensino ⁽³⁾ Tecnicismo	Autonomia ⁽⁴⁾ Capacitação ⁽³⁾ Controle do processo ⁽³⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Segundo um dos entrevistados do grupo estratégico, a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica é uma questão extremamente política. Na prática, a Instituição já teria *status* de Universidade, mas, atualmente, pertence a um grande grupo que são os Cefets do Brasil, estando vinculado à Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Para esse grande grupo, a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica não é interessante, pois a cefetização ampliou uma marca forte para escolas que não são tão fortes e a saída do Cefet-PR poderia colocar isso em risco.

Até que esses outros Cefets consigam uma infra-estrutura melhor, será difícil deixarem o Cefet-PR se transformar em Universidade Tecnológica, porque nós somos um apoio para estas outras instituições que estão crescendo, mas eu tenho a impressão que não vai levar muito tempo. Para nós, seria uma abertura de novos horizontes e os nossos objetivos deverão ser revistos. EST-3

Antes da cefetização, o Cefet-PR pertencia a um grupo pequeno e distinto. Hoje, nós temos um grande grupo que tende a desvalorizar o nome do Cefet-PR. Seria muito interessante o Cefet-PR se transformar em Universidade Tecnológica porque o *status* de Escola Técnica é ainda muito inferior, comparado ao de uma Universidade. Isto está visível! EST-5

Contudo, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza foi taxativo, ao dizer que não quer ver o Cefet-PR transformado em Universidade porque o Cefet-PR é um referencial de ensino tecnológico para os outros Cefets e foi uma conquista das outras Escolas Técnicas terem sido cefetizadas (Paulo, 2001). O ideal de crescimento das Escolas Técnicas é atingir um padrão de Cefet. E agora que elas conseguiram, se o Cefet, que era referência, se transformar em Universidade Tecnológica, os outros Cefets também irão querer isso. Na opinião de um dos entrevistados, esta situação é ruim porque o Cefet-PR sabe que tem qualidade para atuar como uma Universidade Tecnológica e que vários Cefets de outros Estados nunca vão chegar a esse nível de qualidade. Apesar da conjuntura política não ser muito favorável à transformação, existe uma expectativa muito forte, por parte dos dirigentes, de que ela aconteça.

A reestruturação administrativa [implementada a partir de 2000] configurou as Unidades como *campus* e a Diretoria de Sistema como Reitoria. Só mudam as denominações e transformar o tipo, mudar o conceito de Diretor-Geral do Cefet para Reitor é um detalhe. E, para mudar de Unidade de Curitiba para *campus* de Curitiba, também. EST-1

Foi um momento político ruim e nada impede que futuramente, mudando a gestão e o Ministro, o Cefet continue investindo nessa idéia, porque nós sabemos que a autonomia que teríamos seria muito maior. E, de alguma forma, o vínculo com a SESu seria melhor do que o vínculo atual com a Semtec, pelos princípios diferentes que o Cefet tem de graduação em relação à Semtec. EST-2

Hoje, se compararmos o Cefet-PR com os Cefets novos, nós percebemos que são realidades totalmente diferentes. A transformação do Cefet-PR em uma Universidade Tecnológica traria um novo desafio (...) Nós não vamos atingir esse objetivo facilmente. Dentro desse papel, a autonomia é um fator importante. Nós teríamos mais autonomia para abertura de cursos, entre outras coisas. TAT-3

A reestruturação administrativa fez com que o Cefet passasse a atuar como Universidade Tecnológica e a proposta da atual gestão é trabalhar como universidade, mesmo que ainda não tenha o nome. Porém, alguns dirigentes do grupo tático argumentam que ainda existe alguma divergência sobre a conotação da palavra universidade e que essa mudança poderia fazer com que o Cefet perdesse a sua identidade de atuar na área tecnológica.

Eu tenho a impressão que Instituto Tecnológico seria melhor. Se nós crescermos mais nas Engenharias e mantivermos as Tecnologias, nós teremos tudo para parecer com um instituto como o MIT²⁵ [Instituto de Tecnologia de Massachusetts, dos Estados Unidos] e outros. Estamos em uma área bem específica, são cursos de Engenharia e de Tecnologia como o IME [Instituto Militar de Engenharia] e o próprio ITA [Instituto Tecnológico de Aeronáutica]. Eu já visitei o ITA e algumas coisas são bem parecidas com a nossa estrutura. O nome Universidade confunde, pois tira um pouco da identidade do Cefet. Universidade é algo que tem que pensar em várias áreas de atuação bastante diversificadas e em vários setores. Quando você fala em universidade tecnológica, dentro da tecnologia tudo bem, pois são várias, mas eu tenho a impressão de que instituto seria melhor. TAT-1
O que difere uma Universidade de uma Universidade Tecnológica? Para mim não está muito clara a diferença entre as duas. Eu acho que o modelo Cefet é um modelo que dá certo, que deu certo e que poderia continuar dando certo. TAT-6

Outra questão diz respeito ao significado dessa transformação para os servidores, pois isto ainda não está muito claro. Segundo um dos dirigentes do grupo estratégico, quando houve a transformação de Escola Técnica para Centro Federal, que foi feita por decreto, em 1978, as pessoas não sabiam o que havia mudado e demorou seis anos para que esta mudança fosse sedimentada. De 1978 a 1984, portanto, o Cefet-PR atuou como Escola Técnica. A partir de 1984, começou-se a construir alguma coisa do que seria o Cefet e até hoje, muito da cultura é de Escola Técnica. Atualmente, o grupo dirigente está incentivando e viabilizando uma mudança de postura para facilitar a transição. É evidente que ações continuam sendo feitas para a mudança de nome, mas isso ainda têm empecilhos de espaço e de poder entre as duas secretarias do Ministério, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico e a Secretaria de Ensino Superior. As duas Secretarias têm uma visão, uma imagem, um reconhecimento de que o Cefet é muito forte e as duas querem o Cefet. Então, essa disputa entre a Semtec e a

²⁵ O MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts está localizado em Cambridge, no Estado de Massachusetts, EUA. É organizado em cinco escolas: Arquitetura e Planejamento, Engenharia, Humanidades, Artes e Ciências Sociais e Gerenciamento. O Instituto dedica-se a gerar, disseminar e preservar o conhecimento avançando na ciência e na tecnologia, fornecendo a seus estudantes uma formação que combina o estudo acadêmico rigoroso e o entusiasmo da descoberta com a sustentação de uma comunidade diversa ao *campus* (About MIT, 2002). O MIT, historicamente é uma instituição focada em tecnologia, tem uma imagem fantástica enquanto universidade sem ser universidade. Não é uma Universidade, é um Instituto de Tecnologia, que surgiu devido à visão de que tecnologia era algo menor, algo mais degradante para o ser humano e que em Harvard não tinha espaço. Então, eles saíram de Harvard e criaram o MIT e, hoje, o MIT tem um enorme reconhecimento.

SESu tem dificultado a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica do Paraná. A transformação enquanto organização é um processo cultural que começou em 1998 e deverá ocorrer até 2007, segundo o grupo dirigente do nível estratégico.

De acordo com os dirigentes dos dois níveis, os objetivos derivados são influenciados, principalmente, por crenças/valores como a verticalização do ensino, a expansão e o tecnicismo, além de buscarem a satisfação de interesses como reconhecimento profissional e autonomia.

A respeito de outros objetivos que poderiam ser colocados pelos dois grupos de dirigente, não houve uma consistência. Alguns projetaram possíveis objetivos a serem definidos, em função de deficiências observadas na organização como, por exemplo, o problema da falta de capacitação dos professores para atuar nos novos Cursos Superiores de Tecnologia, com uma nova concepção de ensino.

Nós trabalhávamos com graduação, pós-graduação e cursos de 2.º grau técnico. De alguma maneira, nós tínhamos professores que, apesar desta vizinhança, só atuavam no ensino técnico de nível médio e, com certeza, foi um desafio para eles passar para o ensino tecnológico, em nível de graduação, porque isto exige uma nova postura. Essa pedagogia que trabalha com o adulto requer uma formação diferenciada. Esse momento de transição passa, também, pela formação do professor e isto está sendo uma preocupação dos gestores que estão cuidando da Instituição, não só dos Coordenadores de Curso, mas da própria Gerência de Ensino. TAT-6

Para isso, não existe um objetivo bem definido porque, segundo um dos dirigentes do grupo estratégico, “é difícil capacitar os professores se não for por meio de uma pós-graduação. Existem alguns mecanismos internos de pós-graduação, mas seria necessário criar uma consciência de que a concepção de ensino mudou e que o ensino de tecnologia é diferente do de engenharia e do técnico.”

Hoje, os professores que estão lecionando na Tecnologia são, na sua maioria, engenheiros ou técnicos que fizeram licenciatura, mas que não têm uma noção precisa do que é o ensino de tecnologia. Existe uma metodologia própria, que não está sendo divulgada, portanto, a capacitação poderia ter um objetivo mais claro e específico. Os programas de pós-graduação não reverteram ainda, como se espera, na implantação das Tecnologias e na preparação dos professores para ministrar aulas nas Tecnologias. EST-2

Entre os entrevistados existem muitas dúvidas sobre o que é objetivo e o que é estratégia. Um dos propósitos desta pesquisa é procurar distinguir esta diferença no contexto de uma Instituição de Ensino Superior. Esta dificuldade está muito relacionada com o nível a

que pertence o dirigente. O que é considerado um objetivo para um grupo poderá ser delineado como estratégia pelo outro. Na próxima seção, serão apresentadas as estratégias identificadas na organização pesquisada, bem como as influências para as suas definições.

De maneira geral, apesar de algumas exceções, ficou caracterizado que aquelas crenças/valores e interesses, que cada grupo atribuiu maior importância relativa, influenciaram objetivos também considerados de maior importância relativa. Por outro lado, aquelas crenças/valores e interesses, que cada grupo atribuiu menor importância relativa, influenciaram objetivos também com essa intensidade de importância. Na próxima seção, será observado que esta lógica se mantém para as estratégias.

4.6 Estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Ao longo desta seção, os conjuntos de estratégias, identificados na organização pesquisada, são apresentados, levando-se em conta a intensidade de importância atribuída pelos dirigentes dos grupos estratégico e tático, bem como os objetivos almejados. Os conjuntos de estratégias foram tipificados em termos de estratégias de recursos, produtos e mercados (Araújo e Easton, 1996), sendo que as estratégias de recursos foram classificadas ainda em estratégias de recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros.

Partindo-se do princípio de que crenças/valores e interesses orientam as ações organizacionais quanto à disposição de seus recursos, produtos e mercados, dimensionando o posicionamento estratégico da Instituição, a presente seção busca verificar tal influência. Além disso, é efetuada uma análise de congruência entre os dois grupos de dirigentes investigados em relação às estratégias, auxiliada por quadros que, ao longo do texto, discriminam a intensidade de importância atribuída e a influência das crenças/valores e interesses sobre as estratégias. As diferenças no posicionamento adotado entre os dois grupos são justificadas à medida que as estratégias são descritas.

Na sequência, cada um dos conjuntos de estratégias identificados será detalhado, levando-se em conta as várias evidências encontradas tanto nos documentos, como nas entrevistas e observações.

4.6.1 Relação entre as estratégias de recursos e a configuração de crenças/valores e interesses

As estratégias de recursos referem-se à forma como a organização vem alocando seus recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros (Andrade Filho, 2000). Este tipo de estratégia é expresso em declarações que podem mencionar busca de ampliação e manutenção de infra-estrutura, qualificação de recursos humanos, desenvolvimento de métodos e procedimentos e captação de recursos.

Foram identificadas 25 estratégias de recursos na organização pesquisada e, para facilitar a visualização, elas foram classificadas em estratégias de recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros.

4.6.1.1 Estratégias de recursos materiais

O Quadro 19 apresenta as oito estratégias de recursos materiais identificadas na organização e destaca a intensidade de importância delas para cada um dos grupos de dirigentes (ver Tabelas A e I do Anexo 8).

Investir na manutenção e ampliação da infra-estrutura da Unidade de Curitiba, de acordo com suas necessidades tem maior importância relativa para o grupo estratégico do que para o grupo tático, contudo, os dois grupos compartilham a expansão e a sustentabilidade como principais valores associados à definição dessa estratégia, além da autonomia, como interesse subjacente (ver Quadro 20 na pág. 165).

Quadro 19 – Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Materiais para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Recursos Materiais	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Investir na manutenção e ampliação da infra-estrutura da Unidade de Curitiba, de acordo com suas necessidades	Maior	Menor
Implantar uma nova infra-estrutura para atividades de extensão	Maior	Menor
Implantar e ampliar laboratórios específicos em parceria com o setor produtivo	Maior	Maior

Elaborar e adquirir material didático para apoiar as atividades de ensino	Maior	Maior
Promover campanhas de conscientização para preservação do patrimônio público e economia de energia	Maior	Maior
Ampliar a biblioteca e melhorar os processos executados por ela	Menor	Maior
Propiciar uma infra-estrutura de apoio para melhorar a qualidade de vida dos servidores	Menor	Maior
Produzir materiais de limpeza e móveis utilizados em ambientes administrativos e em salas de aula	Menor	Menor

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

A necessidade por espaço físico é muito salientada pelos dirigentes de ambos os grupos. Apesar de haver uma limitação de espaço, por estar situada numa quadra central, a Unidade de Curitiba tem procurado expandir a sua infra-estrutura de recursos físicos e humanos, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Dados sobre o Crescimento da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1996 a 2001

AN O	Área Construída (em m ²)	Corpo Docente ²⁶	Cursos de 2.º Grau	Cursos de Graduação	Cursos de Pós-Graduação		
					Especializa- ção	Mestrado	Doutorado
1996	44.122,70	595	6	3	8	2	-
2001	46.983,61	696	1*	13	5	3	1

Fontes: Departamento de Recursos Humanos do Cefet-PR, maio/2001

Material de divulgação sobre o Cefet-PR, 1996 e 2001

Relatório da Divisão de Orçamento e Estatística do Cefet-PR, 2001

* Atual Ensino Médio.

Em termos de infra-estrutura física, houve um crescimento de 6,4 %, de 1996 a 2001, e a intenção da Instituição é ampliar a Unidade para outros locais em Curitiba, conforme já foi abordado no tópico 4.3, no item sobre a expansão. A extinção dos cursos técnicos em nível de 2.º grau, associada a este aumento da infra-estrutura de recursos físicos e humanos, possibilitou uma ampliação considerável dos cursos de graduação, conforme mostra a Tabela 6. Essa estratégia está sendo implementada para atingir o objetivo sistêmico de *aumentar continuamente a infra-estrutura da Instituição na Gestão 2000-2004 com recursos próprios e*

²⁶ Ver no Anexo 10, o total de docentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR estratificados por Departamento, regime de trabalho, carreira e formação.

do Governo²⁷.

A ampliação do espaço físico da Unidade de Curitiba do Cefet-PR é uma aspiração antiga que começa a tomar forma. Em junho de 2000, foi colocada a placa que marca a construção do *campus* Ecoville, com uma área de 58.389 m², doada pelo Governo Estadual. A obra completa, de 65 mil m², está sendo dividida em várias etapas. A primeira etapa, de 500 m², orçada em R\$225 mil, já foi iniciada, com recursos assegurados pelo MEC. A segunda, bem maior, contará com apoio dos deputados federais da bancada paranaense, em Brasília, para conseguir os recursos. Também deverá haver uma participação da Funcefet e da iniciativa privada mediante parcerias. O *campus* Ecoville, além de melhor atender aos cursos já existentes, possibilitará a expansão da Instituição, inclusive com a oferta de novos Cursos de Tecnologia (Tem, 2000).

A estratégia de *implantar uma nova infra-estrutura para atividades de extensão* apresentou maior importância relativa para o grupo estratégico que relacionou a interação escola-empresa e a expansão como principais valores e a complementação salarial como principal interesse (ver Quadro 20 na pág. 165). Já para o grupo tático, a análise das medianas, mostrou que essa estratégia tem menor importância relativa e é influenciada pela interação escola-empresa, pela sustentabilidade e pela complementação salarial. Há portanto, uma relativa congruência quanto à influência, mas não quanto à intensidade de importância dessa estratégia.

Em abril de 2001, foi inaugurado um Centro de Aperfeiçoamento, localizado na Avenida Silva Jardim, 807, em Curitiba, visando à viabilização de atividades de extensão, notadamente cursos de aperfeiçoamento de curta duração e de especialização. O prédio, localizado numa área locada de 1.560 m², com espaço disponível para futuras ampliações, possui seis salas de aula, dois laboratórios de informática com dez computadores cada, totalizando 650 m² de área construída (Funcefet, 2001). Portanto, a implementação desta estratégia busca atingir o objetivo de produção para *ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na gestão 2000-2004*.

À estratégia de *implantar e ampliar laboratórios específicos em parceria com o setor produtivo* foi atribuída maior importância relativa pelos dois grupos de dirigentes investigados. Conforme mostra o Quadro 20, o grupo estratégico relacionou a esta estratégia,

²⁷ O Anexo 11 apresenta a relação entre todos os objetivos e estratégias identificados na organização pesquisada. Ao longo da seção, à medida que às estratégias são associadas aos objetivos que pretendem alcançar, esse Anexo deverá ser consultado.

valores como interação escola-empresa, expansão e sustentabilidade; e os interesses por complementação salarial e capacitação. Há uma congruência quanto à intensidade de importância, mas não quanto aos principais fatores influenciadores, pois o grupo tático associou a essa mesma estratégia, a flexibilidade, o desenvolvimento humano e o tecnicismo, além do interesse pela capacitação.

É primordial montar laboratórios de ótima qualidade, que sirvam e que sejam atuais. Conseguir isso, via parceria com empresas, é um meio muito importante (...) EST-5

É uma tendência mundial fornecer a estrutura para que empresas possam ter os seus próprios laboratórios dentro da instituição. Só que nós não temos nem recursos e nem espaço físico para a atividade de ensino, quanto mais para este tipo de atividade, mas eu gostaria que nós tivéssemos aqui várias empresas com laboratórios específicos como a Siemens tem hoje, proporcionando uma formação técnica mais completa para o nosso aluno. TAT-3

Essa estratégia tem sido implementada com o auxílio do CPD TT - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia de Telecomunicações da Unidade de Curitiba, que tem uma área de 600 m² e foi desenvolvido em parceria com a Siemens. Essa parceria foi iniciada em 1973, com a instalação de sua fábrica em Curitiba, ocasião em que doou equipamentos para laboratórios, objetivando a formação de técnicos especializados em telecomunicações. A partir de 1993, com os incentivos advindos da Lei de Informática n.º 8.248/91 (Brasil, 1991), os recursos investidos pela empresa foram significativamente aumentados, tanto na formação de recursos humanos especializados, como na instalação de laboratórios. Em 1998, a Siemens participou da construção e instalação de um ambiente capaz de reunir e abrigar diversos projetos de parceria, antes dispersos por diferentes setores. Dessa forma, surgiu o CPD TT, visando disponibilizar melhores recursos aos professores pesquisadores e aos estagiários, com laboratórios munidos de infra-estrutura compatível para alojar equipamentos informatizados de última geração. Atualmente, o CPD TT abriga cinco laboratórios, salas de coordenação, treinamento e reuniões, com infra-estrutura civil, lógica e elétrica diferenciada (Parceria, 1999).

Uma das principais ações ressaltadas pelos dois grupos de dirigentes é justamente a modernização e a formatação dos laboratórios em ambientes de trabalho multidisciplinar, atendendo ao ensino, à pesquisa e à extensão dentro do novo paradigma da construção e disponibilidade do conhecimento (Cefet-PR, 2000d). Tal ação é uma das que contribuem para o alcance do objetivo de produção para *aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004* (ver Anexo 11).

À estratégia de *elaborar e adquirir material didático para apoiar as atividades de ensino* foi atribuída maior importância relativa, tanto pelo grupo estratégico como pelo tático.

Para o grupo estratégico, esta ação reflete uma preocupação com a qualidade e com a utilização de recursos tecnológicos no ensino, tendo como interesses diretamente relacionados, o controle do processo de ensino-aprendizagem e a autonomia na gestão do ensino.

O Cefet tem buscado a compra de computadores, material de laboratórios, equipamentos de testes e equipamentos de simulação para sempre propiciar, ao aluno ou ao pesquisador, contato com o que existe de melhor e mais atual no mercado. EST-1

Os investimentos devem sempre priorizar o ensino para melhorar a qualidade. Nós temos várias carências no ensino e não podemos investir só em prestação de serviços. EST-2

Para o grupo tático, esta estratégia é importante porque reflete a valorização do desenvolvimento humano e também do tecnicismo, além do interesse pelo controle do processo, contudo na visão deste grupo não tem sido implementada como se deveria.

Nós temos vários cursos, mas não existe uma renovação dos livros da biblioteca, por exemplo (...) Tem que se direcionar um pouco mais a aquisição de materiais e equipamentos porque o pessoal não está sabendo ver as prioridades. TAT-3

Na relação entre meios e fins, esta estratégia contribui para alcançar o objetivo de *modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004*.

A estratégia de *promover campanhas de conscientização para preservação do patrimônio público e economia de energia* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Os principais valores que influenciaram esta ação, segundo o grupo estratégico, foram a sustentabilidade e a qualidade; e para o grupo tático, a disciplina e a responsabilidade social. O principal interesse relacionado por ambos os grupos foi o controle do processo. Isso se reflete constantemente nos informativos internos da Instituição. A importância dessa estratégia foi reforçada pelo racionamento de energia imposto pelo governo em 2001.

Quadro 20 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos

Materiais, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégia Recursos Materiais	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Investir na manutenção e ampliação da infraestrutura da Unidade de Curitiba, de acordo com suas necessidades ^{(1) (4)}	Expansão ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Expansão ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾
	Sustentabilidade ⁽¹⁾		Sustentabilidade ⁽⁴⁾	
Implantar uma nova infraestrutura para atividades de extensão ^{(1) (4)}	Expansão ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾	Complementação salarial ⁽⁴⁾

	Interação escola-empresa ⁽¹⁾		Sustentabilidade ⁽⁴⁾	
Implantar e ampliar laboratórios específicos em parceria com o setor produtivo ⁽¹⁾⁽³⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Capacitação ⁽¹⁾	Flexibilidade ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Tecnicismo	Capacitação ⁽³⁾
Elaborar e adquirir material didático para apoiar as atividades de ensino ⁽¹⁾⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾ Tecnicismo	Controle do processo ⁽²⁾ Autonomia ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Tecnicismo	Controle do processo ⁽³⁾
Promover campanhas de conscientização para preservação do patrimônio público e economia de energia ⁽¹⁾⁽³⁾	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Disciplina ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Ampliar a Biblioteca e otimizar os processos executados por ela ⁽²⁾⁽³⁾	Disciplina ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Disciplina ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Tecnicismo	Capacitação ⁽³⁾
Propiciar uma infraestrutura de apoio para melhorar a qualidade de vida dos servidores ⁽²⁾⁽³⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾
Produzir materiais de limpeza e móveis utilizados em ambientes administrativos e salas de aula ⁽²⁾⁽⁴⁾	Disciplina ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

- (1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico
- (2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico
- (3) Maior importância relativa para o Grupo Tático
- (4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

É de grande importância a conjugação de esforços para conscientizar e despertar em todos a necessidade de dedicarmos maior respeito e zelo ao patrimônio que nos pertence, pois a economia daí resultante, por certo, reverterá em melhorias nas salas de aula e laboratórios (Vamos, 1997). Logo, esta estratégia busca alcançar o objetivo sistêmico de *reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente* (ver Anexo 11).

A estratégia de *ampliar a biblioteca e melhorar os processos executados por ela* tem maior importância relativa para o grupo tático do que para o grupo estratégico, conforme demonstrou a análise das medianas. O principal valor refletido nessa ação, segundo o grupo estratégico, é a disciplina e o principal interesse é o controle do processo, visando reconhecer os novos Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC. O depoimento a seguir resume essa idéia:

Há, nessa gestão, uma política de aquisição de periódicos e de material bibliográfico, que não existia antes e uma maior profissionalização do pessoal da biblioteca. Isso está vindo à tona por causa do processo de reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, que verifica todas as condições que afetam a eficiência dos cursos. Por isso, vários setores estão tendo que se envolver e se disciplinar em função disso. As três Gerências, que até então, eram muito isoladas, estão tendo que se integrar. EST-2

Segundo, o grupo tático, os principais fatores de influência são a disciplina, o desenvolvimento humano, o tecnicismo e o interesse pela capacitação, mas este grupo manifestou uma insatisfação com relação à atual situação da biblioteca, sendo considerada um ponto fraco da atual infra-estrutura de ensino.

A biblioteca é o nosso ‘calcanhar de Aquiles’! Eu desconheço se existem políticas governamentais para a melhoria de bibliotecas dos cursos, mas eu acho que nós temos que modernizar a nossa biblioteca porque nós não podemos formar alunos que não tenham o hábito da leitura. TAT-3

Nos projetos de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia, um dos pontos que mais contam é em termos de infra-estrutura de biblioteca e isso está fazendo a instituição rever e desenvolver programas de incentivo para ampliar e melhorar a biblioteca. TAT-6

Com certeza a nossa biblioteca é muito ruim em quase tudo, desde o que se tem de disponível para acesso, até a forma de consulta. Nós precisamos de um *software* melhor, de um maior número de livros, principalmente se a Instituição pensa em se tornar universidade. No processo de reconhecimento dos cursos superiores, no quesito biblioteca, conta-se até o número de volumes disponível. Quer dizer, se tem um livro que é adotado por uma disciplina e há um único volume lá, não significa nada! Então, nós precisamos ter, no mínimo, os livros que são adotados pelas disciplinas e, hoje, os professores trabalham com xerox que são entregues para os alunos (...) TAT-9

Portanto, esta estratégia, relacionada com a melhoria da biblioteca da Instituição, busca atingir os seguintes objetivos do produto final: *alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, até o final de 2002 e modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004*. Além disso, essa estratégia, busca alcançar o objetivo de produção para *aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica*.

A estratégia de *propiciar uma infra-estrutura de apoio para melhorar a qualidade de vida dos servidores* tem maior importância relativa para o grupo tático e menor importância relativa para o grupo estratégico. Contudo, os principais fatores que influenciaram esta estratégia são os mesmos para ambos os grupos. Ou seja, a valorização da responsabilidade social perante a comunidade interna e a satisfação do interesse por benefícios sociais.

Esta ação tem o apoio, mas não é uma prioridade específica do Cefet. Quem trabalha muito mais nessa área assistencial é a Ascefet. EST-1

Existe uma preocupação em viabilizar um espaço para o servidor. Nós estamos implementando alguns

trabalhos, através da Divisão de Benefícios, visando a melhoria da qualidade de vida do servidor. Temos a ginástica laboral para evitar doenças como a LER [Lesão por Esforço Repetitivo], o programa de prevenção ao alcoolismo e às drogas, que procura dar uma assistência inicial e, se for o caso, encaminhar para um tratamento mais adequado, entre outras ações. TAT-4

O grupo estratégico, praticamente delegou esta estratégia para a Ascefet – Associação dos Servidores do Cefet-PR, que representa um fator de integração entre os servidores e a Instituição. Desde o dia 26 de junho de 1949, quando foi criada, a Associação acompanha a evolução da Instituição, proporcionando aos associados auxílios diversos, benefícios sociais, assistência necessária e também, algumas festas e comemorações que ocorrem periodicamente (Cinqüenta, 2001). Esta estratégia busca atingir o objetivo societal de *manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004*, procurando atender às reivindicações dos servidores (ver Anexo 11).

A estratégia de *produzir materiais de limpeza e móveis utilizados em ambientes administrativos e salas de aula* tem menor importância relativa para os dois grupos de dirigentes, mas por razões diferentes. Os dirigentes do grupo estratégico compartilham a idéia de que esta estratégia procura disciplinar a utilização dos recursos existentes na Instituição, mas que não é mais uma prioridade.

É uma estratégia válida, mas que tem pouca importância dentro do contexto atual, apesar da economia resultante. EST-1

Nós tínhamos uma linha de produção de móveis, mas à medida que está se reduzindo o número de técnicos-administrativos, isto vai se tornando inviável. O próprio Governo está forçando a terceirizar. Então, já não pode mais ser considerada uma prioridade. EST-2

Para o grupo tático, esta estratégia proporciona sustentabilidade e autonomia para a Instituição, mas também tem perdido importância ao longo do tempo.

Antigamente, nós fazíamos todos os móveis, quadros e carteiras. A maioria dos móveis das Unidades do interior foi feita aqui. Porém, hoje, nós não temos a mesma estrutura por causa do PDV [Programa de Desligamento Voluntário] e não temos mais como manter isso. E, além disso, não é nossa função. TAT-5

Isso é importante para manter as instalações, mas ultimamente tem ficado em segundo plano pela falta de material e de mão-de-obra (...) TAT-7

Eu não sei se isso é importante. Eu acredito que este servidor seria muito mais aproveitado se estivesse deslocado para outras atividades mais importantes que necessitam de pessoal. Nós não temos necessidade de fazer móveis ou material de limpeza! Ocupar um espaço físico que faz falta e ter alguém para cuidar disso, não é interessante. Não é uma estratégia importante, inclusive em termos de custos. TAT-9

Os custos elevados comparados à fabricação própria e à falta de padronização foram alguns fatores que levaram a Diretoria de Administração do Cefet-PR em Curitiba a optar pela produção interna dos móveis utilizados em ambientes administrativos e em sala de aula. Esse trabalho teve início em 1984 e, em 1987, já atendia a 100% da demanda de móveis escolares e em torno de 30% das necessidades de móveis para os setores administrativos, além de todos os móveis para a implantação de diversas Unidades no interior do Estado (Cefet, 1997b). Portanto, esta estratégia teve a sua importância, conforme está registrado nos documentos. De certa forma, ela ainda tem contribuído para alcançar o objetivo sistêmico de *reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente*.

De maneira geral, as estratégias de recursos materiais da organização, segundo os dois grupos de dirigentes, são influenciadas, predominantemente, por valores como a sustentabilidade, a expansão, a disciplina e o tecnicismo; e interesses como controle do processo e autonomia.

4.6.1.2 Estratégias de recursos humanos

O Quadro 21 apresenta as oito estratégias de recursos humanos identificadas na organização pesquisada e destaca a intensidade de importância delas para os dois grupos de dirigentes. As Tabelas A e J do Anexo 8 apresentam, respectivamente, as medianas agrupadas e as medianas das estratégias de recursos humanos consideradas na análise.

A estratégia de *estimular e viabilizar as atividades de extensão junto aos docentes* tem maior importância relativa para o grupo estratégico e menor importância relativa para o grupo tático. Inclusive, essa estratégia apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas, reforçando a incongruência entre os dois grupos de dirigentes, quanto à intensidade de importância desta estratégia para a organização.

Quadro 21 – Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Humanos para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Recursos Humanos	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Estimular e viabilizar as atividades de extensão junto aos docentes ^a	Maior	Menor
Promover a qualificação permanente do servidor, visando à incorporação de novas competências	Maior	Maior
Estimular e viabilizar as atividades dos grupos de pesquisa	Maior	Maior
Adaptar o corpo docente aos novos Cursos Superiores de Tecnologia e ao Ensino Médio	Maior	Maior
Buscar a reposição e a ampliação do quadro de servidores, de acordo com as necessidades da Instituição	Maior	Maior
Incentivar a continuidade dos estudos dos servidores constantemente	Maior	Maior
Promover a capacitação docente em qualidade por meio do programa de cooperação com a DGQ/GTZ	Maior	Menor
Promover processos de avaliação dos servidores e institucional	Menor	Maior

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

O grupo estratégico compartilha a idéia de que esta ação é importante porque reforça a interação escola-empresa e a qualidade na Instituição, além de proporcionar complementação salarial e reconhecimento profissional perante a comunidade empresarial.

O professor que está somente em sala de aula, não tem uma visão de mercado, a menos que ele tenha vindo ou vá, de vez em quando, na indústria, mas, em geral, o nosso professor de Dedicação Exclusiva, não tem esse trabalho fora. O trabalho, via Fundação, vai trazer esta experiência que falta para ele na sala de aula. EST-2

Em extensão, o incentivo que existe é o próprio valor financeiro envolvido que cria um vínculo maior. É claro que, quando o professor atua na extensão, de uma maneira ou de outra, ele ganha em estar vinculado a uma atualização dos seus conhecimentos, pois ele se obriga a se aprofundar de uma forma diferente à do ensino regular. EST-5

O grupo tático, apesar de relacionar praticamente os mesmos fatores de influência sobre esta estratégia, conforme mostra o Quadro 22 (pág. 176), que deverá ser consultado ao longo da seção, considera que o servidor geralmente procura atuar na extensão para ampliar a sua renda, quando deveria procurar desenvolver o seu potencial humano, e que a Instituição não deveria estimular tanto a extensão.

A instituição estimula o servidor a atuar na extensão, desde que ele cumpra as suas atividades regulares que eu considero mais importantes. Se nós compararmos a nossa Instituição com outras, inclusive particulares, o professor não tem essa liberdade, em termos de disponibilidade de tempo. TAT-6

Tem muito incentivo para se atuar com extensão, pois se formou uma cultura de extensão na Instituição. As pessoas se sentem até coagidas porque não fazem extensão ou não faziam. Eu diria que há uma cobrança para se fazer extensão. Por exemplo, se você chega num departamento e diz que precisa de um pente de memória para computador, você corre o risco de ouvir: “Ah, mas vocês não fazem serviço, vocês não ganham dinheiro!” Então, de certa forma, estão cobrando, pois se você não faz você não tem. Isso acontece muito. TAT-9

Esta estratégia também é reforçada pelo grupo estratégico, tendo em vista a escassez de recursos do Governo, que já vem se prolongando, desde a década de 80. O setor de atendimento que beneficia a interação escola-empresa foi criado em 1988, com a Diretoria de Relações Empresariais (atualmente Gerência) e realiza projetos na área tecnológica. A empresa que procura os serviços do setor apresenta um determinado problema e depois a Gerência busca, no corpo docente e nos laboratórios da Instituição, a solução para a questão. O setor gerencia também programas de apoio à micro e pequena empresa em parceria com o Sebrae-PR (Serviço de Apoio à Pequena Empresa no Paraná), além de fomentar outros mecanismos de apoio do Governo Federal, como os previstos na Lei de Informática (Cefet, 1997a). Portanto, esta estratégia procura atingir o objetivo de produção de *ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004*, bem como o objetivo sistêmico de *ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente* (Ver Anexo 11).

A estratégia de *promover a qualificação permanente do servidor, visando à incorporação de novas competências* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Para o grupo estratégico, esta ação é influenciada pela valorização da qualidade do processo de ensino e pelo desenvolvimento humano do servidor; e reflete os interesses pela complementação salarial, pela capacitação e, conseqüentemente, pela progressão na carreira. Segundo o Relatório de Docentes Afastados para Pós-Graduação do Departamento de Pós-Graduação e Pesquisa da Unidade de Curitiba, a quantidade de docentes afastados para cursar pós-graduação, em agosto de 2001, era de 72, representando 10,3% do total de docentes da Unidade naquele mês (Cefet-PR, 2001c). O grupo estratégico tem estimulado, mas não necessariamente promovido a capacitação docente em nível de pós-graduação, conforme demonstra o depoimento a seguir.

Os professores que estavam com dificuldade nos cursos de Tecnologia estão buscando a sua capacitação. Nós não criamos um programa institucional de capacitação para isso. As iniciativas têm sido ou das coordenações ou dos próprios professores. Mas a questão do ensino por competências, que

está vindo, terá que ser gerenciada internamente. No ensino por competências²⁸, você não se preocupa mais com disciplinas estruturadas com determinados conteúdos, mas sim com a formação integral do aluno a respeito de um determinado assunto. Deve haver um relacionamento com outros conteúdos. Ao se implantar o ensino por competências nas Tecnologias, necessariamente haverá uma capacitação e aí sim terá que ser institucional (...) EST-3

Já para o grupo tático, esta estratégia é influenciada pela ênfase ao desenvolvimento humano e pela preocupação com a responsabilidade social perante a comunidade e também reflete interesses por mais capacitação e progressão na carreira. Há, portanto, uma congruência relativa entre os dois níveis de dirigentes em relação a essa ação. O grupo tático reforça que é necessária uma capacitação mais direcionada na Instituição.

Está sendo rediscutida a questão dos currículos por competências. Nesse sentido, eu acho que nós vamos ter que fazer um treinamento em massa. Primeiro, para o professor entender o que é um currículo por competência. Hoje, nós trabalhamos com currículos por conteúdo. Na proposta que virá por competências, o professor terá que ter estratégias para que o aluno adquira uma determinada habilidade e isso não vai ser feito se nós esperarmos que o professor entenda o que é isso. TAT-1

Os cursos que os professores indicam, os Chefes de Departamentos solicitam para o Departamento de RH, que tenta implementar, conforme essa necessidade. O Cefet tem muitos professores com formação técnica e sem formação didático-pedagógica. Então, existem cursos de formação pedagógica para auxiliar estes professores. TAT-4

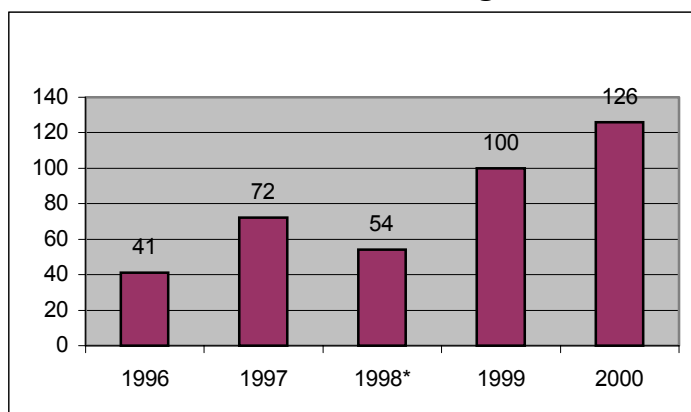
O Departamento de Recursos Humanos, através da Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas, tem procurado incrementar, nos últimos anos, a oferta de treinamentos de curta duração para os servidores. Os Gráficos 4 e 5 mostram essa evolução.

O interesse pela capacitação, que proporciona progressão na carreira e, conseqüentemente, um aumento salarial, tem mobilizado os dirigentes dos dois níveis a

²⁸ A proposta dos currículos por competências foi estabelecida pela Resolução n.º 4/99 CNE/CEB e tem por objetivo apoiar as escolas da rede federal de educação tecnológica, na concepção dos novos cursos técnicos (Brasil, 1999g). O Parecer 16/99 CNE/CEB fundamenta as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico e define que a elaboração de currículos da Educação Profissional deve ser pautada, dentre outros fatores, nos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (Brasil, 1999d). O Parecer 776/97 CNE/CES que oferece orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, também define que os currículos dos cursos devem ser estruturados em função das competências a serem adquiridas, em sintonia com as necessidades do mundo do trabalho (Brasil, 1997i).

buscarem alternativas para facilitar a realização de uma pós-graduação. Esta tendência está comentada na seção 4.4, no item que aborda a capacitação.

Gráfico 4 – Quantidade de Treinamentos Internos para Docentes, Técnicos-Administrativos, Alunos, Bolsistas e Estagiários, de 1996 a 2000

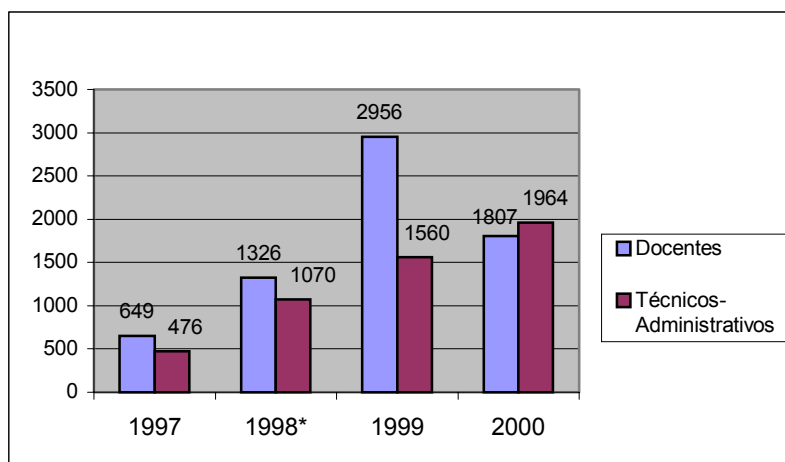


Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

* Em 1998, a greve dos servidores comprometeu o desempenho.

Portanto, a estratégia de *promover a qualificação permanente do servidor, visando à incorporação de novas competências*, contribui para alcançar os objetivos do produto final de *modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004 e propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas*.

Gráfico 5 – Quantidade de Servidores Treinados na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2000



Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

* Em 1998, a greve dos servidores comprometeu o desempenho.

Estimular e viabilizar as atividades dos grupos de pesquisa é uma estratégia que também tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Para o grupo estratégico, as principais crenças/valores que influenciaram esta estratégia foram a verticalização do ensino e a qualidade, tendo como interesses subjacentes: a complementação salarial, a capacitação e o reconhecimento profissional.

A pesquisa acadêmica, não só a pesquisa cooperativa, que é desenvolvida nos programas de pós-graduação, é fundamental. É uma forma de mantermos os nossos mestres e doutores, principalmente, por causa da questão salarial. A questão salarial externa se tornou um atrativo para o professor. Por isso, é preciso estimular a criação desses grupos, envolver esses professores e fazer com que eles tenham também uma complementação salarial, para conseguir mantê-los. Por mais que o professor tenha aquele espírito acadêmico, a sobrevivência financeira dele está em primeiro lugar e, com certeza, ele vai ter que abrir mão dessa forte vinculação acadêmica. EST-3

A pesquisa é inerente para o professor que está em um dos nossos Programas de Pós-Graduação, pois ele é quase que obrigado a se envolver, ele tem que ter uma linha de pesquisa, prestar orientação, publicar artigos para divulgar o seu trabalho, etc. Fora dos Grupos de Pesquisa são poucas pessoas que se envolvem. EST-5

Para o grupo tático, os principais fatores de influência são o desenvolvimento humano e a verticalização do ensino, além do interesse pela capacitação; mas, segundo este grupo, a pesquisa não tem recebido a atenção que deveria.

Hoje, a pesquisa na instituição é mais uma iniciativa do professor. Tem um aspecto preocupante que é viabilizar infra-estrutura para pesquisas. Esse é um problema, pois se o docente foi fazer um doutorado, cuja área não tem atuação do CPGEI, do PPGTE ou do PPGEM, fica difícil dar continuidade. Muitos doutores acabam saindo da Instituição por causa disso. TAT-1

O professor vem para a pesquisa ao terminar o doutorado e, naturalmente, ele vai querer dar continuidade. Se o professor não está em nenhum grupo de pesquisa, ele vai querer se envolver num curso de especialização ou num trabalho de pesquisa para se aprimorar e ganhar um dinheiro extra. É mais ou menos isso que acontece. A motivação é natural. TAT-8

Não existem incentivos para você fazer pesquisa aqui. Há mais cobrança pela extensão. Existe apenas o incentivo pessoal de quem gosta de pesquisar. Para mudar isso, é preciso uma administração diferente dos recursos da Fundação. Estes recursos deveriam ser destinados a projetos que tenham mérito, indicados por um comitê externo mediante critérios bem claros. O professor que volta do doutorado, por exemplo, não tem um mínimo de estímulo, não tem nem as condições. Então, um projeto assim daria condições para ele começar a fazer alguma coisa. TAT-9

Para o professor passar de um Departamento Acadêmico para um Programa de Pós-Graduação, ele tem que ter o Doutorado. Existem outros critérios, como a linha de pesquisa e uma série de aspectos a serem levados em consideração. Para desenvolver uma cultura de pesquisa na Instituição, é necessário que o professor com maior titulação leccione nos níveis mais básicos de ensino e, que o professor que trabalha na graduação, também faça pesquisa em conjunto com a pós-graduação. TAT-10

As declarações dos dirigentes, bem como os documentos indicam que esta é uma estratégia para alcançar o objetivo de produção de *aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004* (ver Anexo 11).

A estratégia de *adaptar o corpo docente aos novos Cursos Superiores de Tecnologia e ao Ensino Médio* está relacionada com a política de capacitação da Instituição. Os dois grupos de dirigentes atribuíram maior importância relativa para esta ação. Contudo, os principais elementos simbólicos de influência são a flexibilidade e a qualidade para o grupo estratégico e o desenvolvimento humano e o tecnicismo para o grupo tático. Já os interesses associados foram os mesmos, ou seja, a capacitação e o controle do processo.

Os dois grupos enfatizam que é preciso estabelecer uma nova metodologia de ensino, tanto para os Cursos Superiores de Tecnologia como para o Ensino Médio, pois são bem diferentes dos Cursos de Engenharia e dos Cursos Técnicos, respectivamente.

Muitos professores, por iniciativa própria, foram se adaptando: “Eu lecionava na Engenharia de uma forma, mas a Tecnologia tem outro objetivo, é mais busca de soluções, não tanto projetos.” Os docentes foram se adequando e os Coordenadores têm procurado estimular isso, mas não foi uma forma estudada, profissional, como deveria ser. Está sendo em forma de tentativa e erro, até o próprio modelo do Curso. Agora mesmo sou responsável por uma Comissão que está revendo o modelo e, provavelmente, saindo as diretrizes curriculares, deverá mudar o modelo, passando a ser por competências. A maioria dos nossos professores tem mestrado e doutorado na área técnica que não prevê esse tipo de preparação. Então, por mais que o docente tenha pós-graduação, os professores teriam que ter um programa interno de capacitação. EST-2

Depois do reconhecimento, começaremos a dar o sentido exato aos nossos Cursos de Tecnologia, para serem cursos focados em nichos de mercado. Quando o contingente de pessoas formadas já for suficiente para atender um nicho de mercado, iremos para um outro nicho. Os cursos têm que ter essa autonomia e essa flexibilidade [conforme determina o Parecer CNE/CEB n.º 16/99]. Se criarmos um curso de Tecnologia e deixá-lo amarrado sem observar o mercado, o curso estará fadado ao insucesso. Essa é uma premissa básica. EST-3

Quando tentamos discutir questões de metodologia, pedagogia do ensino e didática com os professores, nós sentimos uma certa rejeição (...). O professor está mais preocupado em ensinar o conteúdo, como atingir esse objetivo e qual ferramenta utilizar. Não tem muita discussão. Existe muito essa postura e uma resistência para discutir questões metodológicas, didáticas e de formação do aluno, por exemplo. Questões que dizem respeito a aspectos psicológicos ou psicopedagógicos do aluno. O professor, geralmente, não gosta disso, acha que é conversa fiada! TAT-1

São cursos novos e nós vamos verificar a necessidade de se fazer uma capacitação, principalmente agora com a questão das competências e quando as Comissões de Reconhecimento dos Cursos vierem

a fazer as avaliações e levantarem os problemas. Por ser um mercado novo, nós estamos num processo de tentativa e erro. TAT-5

Desde o tempo de escola técnica, nós estávamos acostumados com o tradicional curso técnico de nível de 2.º grau e com esse tipo de aluno. Agora, com os novos cursos de ensino médio, por exemplo, nós temos um aluno diferenciado daquele que vinha para o curso técnico. E no nível superior, no curso de tecnologia também. É um nível bem diferente do que era o técnico. Ele já vem com mais maturidade, ele cobra mais. Então, o professor tem que se adequar, não pode continuar imaginando que está trabalhando com aquele aluno do curso técnico. TAT-7

Esta estratégia de *adaptar o corpo docente aos novos Cursos Superiores de Tecnologia e ao Ensino Médio*, busca atingir o objetivo de produção de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente* e o objetivo do produto final de *alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, até o final de 2002*.

A estratégia de *buscar a reposição e a ampliação do quadro de servidores, de acordo com as necessidades da Instituição* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Para o grupo estratégico, esta ação é influenciada predominantemente pela preocupação com a qualidade e com a expansão, envolvendo interesses por maior autonomia e controle do processo.

Um grande problema que existe no Cefet é a reposição ou ampliação do quadro de servidores. Nós estamos com o quadro muito enxuto e quando nós perdemos um colega, a reposição, quando ocorre, não resgata a mesma qualidade do servidor que já estava desenvolvendo as funções. Existe um tempo de adequação do novo servidor e, em alguns casos, não existe reposição completa. Ficamos sempre com vagas a esperar uma liberação do governo. Seria muito importante buscar essa autonomia. EST-5

Para o grupo tático, essa ação reflete uma preocupação com a manutenção da disciplina e possibilita a expansão da Instituição. Os interesses listados são os mesmos do grupo estratégico. Segundo um dos entrevistados, a questão da disciplina diz respeito à rotatividade, que vem afetando o grau de comprometimento dos docentes, devido à contratação de professores substitutos não tão comprometidos com a Instituição.

É uma ação necessária porque se aposenta alguém, tem que repor! Isso é uma coisa natural e quando a Instituição diversifica os cursos e aumenta as vagas, automaticamente ela precisa de mais servidores. O Cefet tem autonomia, entre aspas. Ele tem que pedir autorização do MEC. Ele não pode resolver isso por conta própria, tem que solicitar e verificar a possibilidade. Ele tem uma autonomia cerceada. TAT-5

O Cefet sempre foi extremamente enxuto e nós precisamos ajustar o quadro de pessoal com a expansão que nós temos tido ultimamente. TAT-10

Os documentos analisados ressaltam que sempre houve dificuldades para se repor as vagas no quadro funcional da Instituição. Segundo Alessio (1998b), houve períodos em que 20% do quadro de professores era constituído por substitutos. A situação, em termos de Professores de 1.º e 2.º graus, sempre foi relativamente boa, mas os dirigentes continuam solicitando ao MEC, a reposição de Professores da carreira do Ensino Superior e de Técnicos-Administrativos. Apesar das restrições governamentais, a contratação de pessoal docente para a Unidade de Curitiba cresceu 17,4 %, de 1996 a 2001, conforme mostra a Tabela 6 (pág. 161).

Quadro 22 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos Humanos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégia de Recursos Humanos	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Estimular e viabilizar as atividades de extensão junto aos servidores ^{(1) (4)}	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾ Qualidade ⁽⁴⁾	Complementação salarial ⁽⁴⁾
Promover a qualificação permanente do servidor, visando à incorporação de novas competências ^{(1) (3)}	Qualidade ⁽¹⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Capacitação ⁽¹⁾ Progressão na carreira ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾ Progressão na carreira ⁽³⁾
Estimular e viabilizar as atividades dos grupos de pesquisa ^{(1) (3)}	Verticalização do ensino ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Capacitação ⁽¹⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Verticalização do ensino ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾
Adaptar o corpo docente aos novos Cursos Superiores de Tecnologia e ao Ensino Médio ^{(1) (3)}	Flexibilidade ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Capacitação ⁽¹⁾ Controle do processo ⁽²⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Tecnicismo	Capacitação ⁽³⁾ Controle do processo ⁽³⁾
Buscar a reposição e a ampliação do quadro de servidores, de acordo com as necessidades da Instituição ^{(1) (3)}	Qualidade ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾ Controle do processo ⁽²⁾	Disciplina ⁽³⁾ Expansão ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾ Controle do processo ⁽³⁾

Incentivar a continuidade dos estudos dos servidores constantemente ^{(1) (3)}	Qualidade ⁽¹⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾ Capacitação ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾ Progressão na carreira ⁽³⁾
Promover a capacitação docente em qualidade por meio do programa de cooperação com a DGQ/GTZ ^{(1) (4)}	Qualidade ⁽¹⁾ Interação escola-empresa ⁽¹⁾	Capacitação ⁽¹⁾	Qualidade ⁽⁴⁾	Complementação salarial ⁽⁴⁾ Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Promover processos de avaliação dos servidores e institucional ^{(2) (3)}	Desenvolvimento humano ⁽²⁾ Disciplina ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾ Progressão na carreira ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Disciplina ⁽³⁾ Transparência ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾ Progressão na carreira ⁽³⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Portanto, esta estratégia busca alcançar o objetivo de produção de *aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo a demanda da sociedade* e o objetivo sistêmico de *aumentar continuamente a infra-estrutura da Instituição na Gestão 2000-2004 com recursos próprios e do Governo* (ver Anexo 11).

A estratégia de *incentivar a continuidade dos estudos dos servidores constantemente* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Contudo, houve algumas diferenças quanto às razões dessa importância. Para o grupo estratégico, incentivar a escolarização dos servidores reflete mais a valorização da qualidade e do desenvolvimento humano e tem como interesses subjacentes, a capacitação e os benefícios sociais inerentes.

Para o grupo tático, é muito mais uma questão de responsabilidade social e de desenvolvimento humano, envolvendo interesses por benefícios sociais e progressão na carreira.

A política de RH estimula o pessoal a continuar a estudar. Nós temos ofertado vários cursos. Todo início de ano, a Divisão de Benefícios passa para todas as chefias consultarem os seus subordinados e verificar quais são as necessidades de cursos e quais são os cursos que eles têm interesse para que se possa implementar. TAT-4

Há, portanto, um consenso de que essa estratégia é importante e contribui para atingir o objetivo do produto final de *propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas* e para alcançar o objetivo societal de *manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004*.

Promover a capacitação docente em qualidade por meio do programa de cooperação com a DGQ/GTZ tem maior importância relativa para o grupo estratégico e menor para o tático. Para o grupo estratégico esta ação reflete valores como a qualidade e a interação escola-empresa e tem como interesse principal a capacitação.

O grupo tático associou a valorização da qualidade e apontou interesses como a complementação salarial e o reconhecimento profissional para os participantes deste programa, mas esta ação não foi considerada relevante para a Instituição por esse grupo, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

Esse programa de capacitação da GTZ foi meio imposto para o pessoal. Foi disciplinador demais e tinha muito da cultura alemã. Você não pode criar qualidade de algo que não incentiva muito. TAT-5

Esta estratégia está muito adequada para questões de relações com empresas e empreendedorismo, mas para a educação, isso é complicado. É mais adequado para atividades de extensão, só que a escola tem outra finalidade e outros meios. TAT-6

O Projeto de Cooperação Técnica entre o Cefet-PR e a GTZ – Associação Alemã de Cooperação Técnica, começou a ser implementado em meados de 1994. O escopo do projeto prevê o apoio do Governo Alemão no sentido de capacitar o Cefet-PR para divulgar uma metodologia de internalização dos conceitos da qualidade nos currículos de cursos das instituições de ensino, tendo como foco, o apoio à estruturação e implementação de sistemas de gestão da qualidade na indústria (em especial a pequena e média empresa). Para tanto, “deverão ser formados docentes para atuarem como consultores dentro dos diversos mecanismos de extensão universitária.” (Cefet-PR, 1996).

Logo, essa estratégia visa alcançar os seguintes objetivos do produto final: *criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear o currículo dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996 e propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas*. Além disso, contribui também para alcançar o objetivo societal de *contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004*.

À estratégia de *promover processos de avaliação dos servidores e institucional* foi atribuída menor importância relativa pelo grupo estratégico e maior importância relativa pelo grupo tático. Para o grupo estratégico esta ação reflete a valorização do desenvolvimento humano e da disciplina que são valores de menor importância relativa para esse grupo. Os

principais interesses relacionados foram o controle do processo e a progressão na carreira decorrente da avaliação funcional.

O atual processo de avaliação dos servidores é inadequado. A própria Direção diz que vai mudar essa situação da avaliação. Uma das reivindicações da atual greve é a mudança do sistema de avaliação dos docentes e dos técnicos-administrativos porque não agrega valor. O servidor não se sente avaliado. Agora se está falando muito nas gratificações [GID e GED dos docentes e GDAE – Gratificação de Desempenho da Atividade Executiva dos técnicos-administrativos], mas não se fala na avaliação funcional. Esquece-se qual é o objetivo. O objetivo é avaliar o servidor para que ele possa se adequar às expectativas de uma comunidade que quer a sua participação. EST-1

Essa avaliação de servidores atual é ineficaz, pois não mede nada. A grande maioria faz para se livrar e cumprir uma exigência da legislação. Uma comissão está propondo que as chefias sejam avaliadas pelos pares. Quanto à avaliação institucional, já foi formada uma Comissão para trabalhar em cima de indicadores de gestão. Isso é importante para termos um diagnóstico da situação atual e também influencia o volume de recursos que vêm para a Instituição, sendo ponderado na planilha do MEC. EST-4

O grupo tático indicou os mesmos fatores de influência sobre esta ação que o grupo estratégico, mais a transparência decorrente. A análise das medianas mostrou que a intensidade de importância destes fatores é alta para o grupo. Nas declarações ficou evidente a necessidade de alterar o atual processo de avaliação funcional.

Essa questão da avaliação tem sido protelada no Cefet há algum tempo. Existe uma portaria do Diretor-Geral, de 1987, que define que o professor tem que ser avaliado pelo aluno. Isso é feito e é utilizado para a progressão funcional do professor, mas o resultado dessa avaliação não contribui para a melhoria da Escola (...). Aproximadamente 45 % dos professores afirmam que nunca conversaram com o coordenador de curso sobre o resultado da avaliação deles. Portanto, não tem *feedback* e esta avaliação contribui muito pouco para a melhoria do ensino. A avaliação institucional como um todo nós não estamos fazendo. TAT-1

A Gratificação de Estímulo à Docência é um fator externo que tem contribuído muito para essa questão. No que se refere ao ensino, por exemplo, a GED forçou a busca de aulas por parte dos professores que atuavam somente na pós-graduação. De repente, eles viram que tinham que dar aula na graduação, pois, caso contrário, não receberiam a GED. Isso foi bom, pois houve um aumento de oferta de disciplinas optativas e de professores da pós-graduação atuando mais na graduação. TAT-1

Nós estamos trabalhando para desenvolver uma nova avaliação de servidores. Já foi entregue, inclusive uma avaliação em cima de critérios, nos quais o próprio avaliado vai poder opinar no momento da entrevista de avaliação. A avaliação que existe está muito obsoleta. É uma ferramenta desgastada (...) TAT-4

Essa estratégia eu classificaria como a número um! Eu fiz parte de uma comissão que está desenvolvendo o programa de avaliação de desempenho dos servidores. É uma proposta muito interessante para fazer o que não se faz hoje, ou seja, um plano de ação do servidor na escola. Ninguém iria desempenhar suas funções sem antes discutir com a sua chefia imediata esse plano de trabalho (...) TAT-6

Promover processos de avaliação dos servidores e institucional é uma estratégia que contribui para atingir o objetivo de produção de formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente e o objetivo do produto final de modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004.

De maneira geral, observando o Quadro 22 (pág. 176), as estratégias de recursos humanos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR são influenciadas, predominantemente, por valores como a qualidade e o desenvolvimento humano; e interesses como capacitação, controle do processo, progressão na carreira e complementação salarial.

4.6.1.3 Estratégias de recursos tecnológicos

O Quadro 23 apresenta as quatro estratégias de recursos tecnológicos identificadas na organização pesquisada e destaca a intensidade de importância delas para os dois grupos de dirigentes investigados (ver Tabelas A e K do Anexo 8).

Como se pode observar, todas as estratégias de recursos tecnológicos têm maior importância relativa para o grupo estratégico. O mesmo ocorre para o grupo tático, com exceção da estratégia de *implementar a Reestruturação Administrativa na Unidade de Curitiba, a partir de 2000*, a qual foi atribuída menor importância relativa.

Quadro 23 – Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Tecnológicos para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Recursos Tecnológicos	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Ampliar e aprimorar os meios de comunicação interna para a melhoria da ação administrativa e pedagógica	Maior	Maior
Realizar planejamento estratégico conjunto a partir de 2001	Maior	Maior
Implementar e atualizar sistemas informatizados para a gestão do ensino	Maior	Maior
Implementar a Reestruturação Administrativa na Unidade de Curitiba a partir de 2000	Maior	Menor

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

A estratégia de *ampliar e aprimorar os meios de comunicação interna para a melhoria da ação administrativa e pedagógica* reflete, predominantemente, crenças/valores como a qualidade e a transparência; e interesses pelo controle do processo e por

reconhecimento profissional, segundo o grupo estratégico. “No domínio da divulgação de informações, também foram tomadas iniciativas no sentido de tornar mais rápida e eficiente a circulação das informações. A mudança do Cefet Notícias está incluída nessa política. O Cefet Notícias, de publicação semanal, absorveu o Cefet Jornal, que era mensal, com o objetivo de fazer as notícias chegarem mais rapidamente aos leitores” (Netto, 2001c). Contudo, é uma ação que precisa ser melhorada.

Essas comunicações *on-line* são de grande importância para o Cefet e têm provado a sua validade. É uma estratégia muito boa porque, hoje, não se pensa mais em passar a informação sem ser através do Jornal, que tem um período maior, ou pela *Internet* que é repassada, no máximo, no dia seguinte. Mas ainda temos que melhorar mais (...) EST-1

A comunicação interna é um problema. Nós precisamos ter uma rede de comunicação interna nos dois sentidos. Hoje, quando uma informação é repassada para um Chefe ou Coordenador, muitas vezes ela chega distorcida. A idéia é ter uma rede de informações direta com os professores. Não sabemos se por *e-mail*, mas não é uma questão só de ida, é de ida e volta. A maioria do pessoal se diz mal informado, mas isso também é postura do professor que não busca saber o que está acontecendo e não lê os editais! O Cefet não tem um histórico do aprendizado da Instituição e não se comunicam as experiências. EST-2

Para o grupo tático, essa ação reflete crenças/valores como a transparência e a flexibilidade e tem como principal interesse, o controle do processo. Assim como o grupo estratégico, o grupo tático reconhece que o sistema de informação interno é ruim e que precisa ser melhorado (ver Quadro 24).

Dada a gravidade da situação, nós deveríamos ter um assessor de informação, ou seja, as informações teriam que estar disponíveis para todos os gerentes quando fosse necessário. Nós ainda não temos isso. Quer dizer, você até consegue algumas informações, mas nós não temos isso sistematizado. Nós temos um Departamento de Estatística que, na verdade, não tem informações suficientes (...) TAT-3

Eu tenho percebido uma preocupação da gestão com a questão da comunicação interna, pois nós temos uma estrutura organizacional bastante pesada e isto dificulta a comunicação. Quando a Direção determina algo, até chegar para todos os segmentos da comunidade cefetiana, demanda um certo tempo, que acaba atrasando demais ou distorcendo o acesso àquela informação. TAT-6

Uma Instituição do tamanho do Cefet tinha que ter um sistema de comunicação funcionando. A Direção tem que correr atrás desse prejuízo! TAT-8

Segundo um dos entrevistados do grupo estratégico, além de constituir uma prestação de contas à sociedade sobre a aplicação dos recursos públicos que lhe forem destinados, a divulgação de seus atos permite à Instituição promover uma imagem pública que reflita a sua contribuição à sociedade. Portanto, essa estratégia foi definida para alcançar o objetivo do produto final de *modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004* e o objetivo derivado para *fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do*

Cefet-PR (ver Anexo 11).

Para o grupo estratégico, *realizar planejamento estratégico conjunto, a partir de 2001*, reflete a valorização da qualidade e da transparência da gestão. O principal interesse associado é a autonomia administrativa em todos os setores da organização. Em maio de 2001, todos os Diretores do Sistema Cefet-PR se reuniram juntamente com os Diretores de Unidade para iniciar a elaboração de um Planejamento Estratégico de longo prazo, tendo por objetivo reduzir as distorções entre a estrutura organizacional da Unidade de Curitiba e das demais Unidades, além de dar prosseguimento às mudanças proporcionadas pela nova LDB. Na sequência, cada Diretor de Unidade deu prosseguimento a esse processo de planejamento, delegando essa tarefa às Gerências.

O grupo tático, por sua vez, atribuiu a essa ação, influências da transparência e da disciplina, além do interesse pelo controle do processo (ver Quadro 24). De modo geral, o planejamento foi considerado importante pelos dois grupos porque define os objetivos a serem alcançados, bem como a missão²⁹ da organização e sua visão de futuro.

Para que nós não tenhamos ações episódicas, elas têm que ser planejadas. Ao construir o planejamento coletivamente, realizando avaliação contínua do desempenho, poderemos ajustar os processos e criar um portfólio sobre tudo o que é feito na Instituição. TAT-6

O planejamento estratégico da instituição é muito importante. Nós precisamos saber aonde nós queremos chegar. As pessoas têm visões diferentes da situação e, se o planejamento não for conjunto, fica difícil, pois se cada um puxar para um lado, não vamos chegar a lugar nenhum. TAT-9

Os objetivos sistêmicos associados a esta estratégia foram: *uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos a partir de 2000 e descentralizar a estrutura de gestão orçamentária e administrativa, também a partir de 2000*. Um outro objetivo que pode estar associado é o de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica*.

Quadro 24 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos

²⁹ A missão da Instituição definida no planejamento estratégico, em maio de 2001 é: “Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para desenvolvimento social e tecnológico”. Todos os entrevistados manifestaram elevada concordância com relação a essa definição.

Tecnológicos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Recursos Tecnológicos	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Ampliar e aprimorar os meios de comunicação interna para a melhoria da ação administrativa e pedagógica ⁽¹⁾ ⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾ Transparência ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Transparência ⁽³⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Realizar planejamento estratégico conjunto a partir de 2001 ⁽¹⁾ ⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾ Transparência ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Transparência ⁽³⁾ Disciplina ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Implementar e atualizar sistemas informatizados para a gestão do ensino ⁽¹⁾ ⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾ Transparência ⁽¹⁾ Tecnicismo	Autonomia ⁽¹⁾ Controle do processo ⁽²⁾	Transparência ⁽³⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Implementar a Reestruturação Administrativa na Unidade de Curitiba do Cefet-PR a partir de 2000 ⁽¹⁾ ⁽⁴⁾	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Expansão ⁽⁴⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Autonomia ⁽⁴⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

A estratégia de *implementar e atualizar sistemas informatizados para a gestão do ensino* reflete, predominantemente, para o grupo estratégico, crenças/valores como qualidade, transparência e tecnicismo; e interesses pela autonomia nas decisões e maior controle do processo. Notou-se ainda que, há uma preocupação em se implementar sistemas informatizados para melhorar o controle do sistema acadêmico, de compras, patrimônio e almoxarifado, além do gerenciamento de cursos extraordinários e dos processos da biblioteca.

Hoje, a ferramenta principal é a informática e nós vamos ter que utilizá-la no ensino, seja para repassar informação e gerenciar os processos administrativos, seja para educar e formar o cidadão. EST-5

Para o grupo tático, esta estratégia reflete transparência e flexibilidade. O interesse pelo controle do processo também foi relacionado.

Essa estratégia é fundamental para que o acesso à informação seja mais ágil. Nós precisamos disso para poder flexibilizar os processos de ensino. TAT-6

Se nós não acompanharmos a evolução da informatização, nós não conseguiremos nos adequar ao crescimento que a escola busca e que a sociedade exige. É preciso oportunizar aos alunos e professores o acesso a essa informatização. Felizmente, o nosso aluno tem tido uma boa assistência nesse sentido. Talvez esteja faltando alguma coisa, mas ele consegue evoluir a partir disso. TAT-7

Essa estratégia foi definida para *alcançar o objetivo do produto final de modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004* e contribui para atingir o objetivo sistêmico de *uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos, a partir de 2000* (ver Anexo 11).

Implementar a Reestruturação Administrativa na Unidade de Curitiba, a partir de 2000 é uma estratégia que tem maior importância relativa para o grupo estratégico e menor para o tático. Essa incongruência pode, em parte, ser justificada pela intensidade de importância atribuída aos fatores de influência associados pelos dois grupos. A percepção dos dirigentes do grupo estratégico pareceu voltar-se mais para aspectos de sustentabilidade e flexibilidade, que também são de maior importância relativa (ver Quadro 24), além da vinculação do interesse pela maior autonomia administrativa decorrente desta ação.

A criação da Direção da Unidade de Curitiba, em 2000, acabou gerando uma independência em relação às outras Unidades. Agora, nós podemos trabalhar com uma visão mais voltada para a Unidade de Curitiba. Não precisamos mais trabalhar com uma visão voltada para as outras Unidades. Quem vai fazer isso é a Diretoria de Sistema, tanto que foram criadas Gerências de Orçamento e Gestão, de Ensino e Pesquisa e de Relações Empresariais e Comunitárias na Unidade. EST-1

O Diretor da Unidade de Curitiba não compartilha mais o seu tempo com o Sistema, com Brasília e com as outras Unidades. Este era um problema que existia, pois o Diretor de Curitiba tinha que resolver problemas com Brasília, com as Unidades do interior, além dos problemas do pessoal daqui. Era muito complicado. EST-2

A questão da reestruturação, de se criar a Direção de Sistema e de se transformar Curitiba em uma Unidade, teve um impacto considerável. Existem algumas resistências, pois algumas pessoas acharam que nos transformamos em mais uma Unidade e que isso vai diminuir a importância de Curitiba, inclusive com relação a recursos. Sempre tem discursos e restrições a uma novidade. Infelizmente, ainda não conseguimos estar numa situação de equilíbrio, mas é o que pretendemos. EST-3

Apesar da reestruturação, ainda existem muitos níveis hierárquicos (ver Anexo 1). A parte administrativa tem Seções, Divisões e Departamentos, com várias funções. Os três gerentes da Unidade estão tentando se integrar, em função do processo de reconhecimento dos

novos Cursos Superiores de Tecnologia, mas não é uma tarefa simples, pois a grande quantidade de pessoas subordinadas dificulta um gerenciamento mais flexível.

Já o grupo tático associou a essa estratégia, valores como expansão e flexibilidade e o interesse pela autonomia. Contudo, é uma ação que ainda não foi assimilada pelo grupo, evidenciando uma resistência, como se percebe nos depoimentos descritos a seguir.

A reestruturação da Unidade de Curitiba acabou, de certa forma, amarrando um pouco a Unidade. Na estrutura administrativa algumas coisas ainda não estão acertadas. As pessoas ainda não estão acostumadas com o Diretor da Unidade. Nós temos situações em que o professor vai direto ao Diretor-Geral e passa pelo Diretor da Unidade. Nós perdemos algumas coisas que antigamente fazíamos e que deixamos de fazer, em função da reestruturação (...) TAT-1

A comunidade cefetiana ainda vê o Diretor-Geral do Sistema Cefet-PR como se ele fosse o Diretor da Unidade de Curitiba! Ainda existe uma dificuldade. Isso já tem dois anos, mas não engrenou. Muitos ainda não sabem que Curitiba agora é uma Unidade. A administração foi trabalhada, mas é preciso que exista uma sedimentação junto ao corpo docente e discente. TAT-2

Eu acho que isso deveria ter acontecido, mas eu discordo de algumas coisas. Por um lado, foi bom para o sistema funcionar integrado e poder se expandir com mais facilidade, mas, eu acho que toda Unidade deveria buscar uma determinada autonomia. As regras poderiam ser diferentes entre as Unidades. A UNESP, por exemplo, tem um certo funcionamento conjunto, mas as regras das 'Unidades' não são as mesmas e a estrutura administrativa tem uma sede geral, sendo que a **parte** orçamentária é individual e as metas são totalmente diferentes. TAT-3

Inicialmente, houve uma perplexidade porque nós somos funcionários antigos e passar a entender a instituição com uma visão sistêmica é uma dificuldade. Curitiba é diferente das outras Unidades que já nasceram enquanto Unidades. A nossa estrutura é diferente e, obviamente, tem que ser, pois são instituições que estão em posições diferentes no Estado e que têm as suas características e marca própria. TAT-6

Há um consenso no grupo tático de que a reestruturação é benéfica e necessária, mas que talvez não tenha sido adequada e que não foi assimilada como se esperava. A influência empresarial também é associada a essa ação, em função da maior racionalização administrativa decorrente do intenso processo de interação escola-empresa. Apesar dos dirigentes não terem mencionado diretamente essa relação com a decisão da reestruturação, a atitude de buscar a solução de problemas internos junto às empresas, abordada no item sobre interação escola-empresa na seção 4.3, indica essa possível influência.

Essa estratégia, portanto, busca o objetivo sistêmico de *uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos a partir de 2000*, bem como o objetivo derivado de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica*.

De maneira geral, as estratégias de recursos tecnológicos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR são influenciadas, predominantemente, por crenças/valores como a transparência e a

flexibilidade administrativa; tendo como interesses principais, a autonomia e o controle do processo (ver Quadro 24 na pág. 182).

4.6.1.4 Estratégias de recursos financeiros

O Quadro 25 apresenta as quatro estratégias de recursos financeiros identificadas na organização pesquisada e destaca a intensidade de importância delas para os dois grupos de dirigentes. As Tabelas A e L do Anexo 8 apresentam, respectivamente, as medianas agrupadas e as medianas das estratégias de recursos financeiros consideradas na análise.

Quadro 25 – Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Recursos Financeiros para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Recursos Financeiros	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Implementar a Funcefet para agilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de 1997	Maior	Maior
Intensificar a ação institucional junto aos órgãos de governo	Maior	Maior
Distribuir os recursos orçamentários por Departamentos e Coordenações por meio de matriz de alocação de recursos	Maior	Maior
Manter a cobrança semestral da contribuição para manutenção de laboratórios e oficinas junto aos discentes	Maior	Maior
Aumentar a quantidade de alunos x hora-aula da Instituição de acordo com a disponibilidade docente	Menor	Maior

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Como se pode observar no Quadro 25, todas as estratégias de recursos financeiros têm maior importância relativa para o grupo tático. O mesmo ocorre para o grupo estratégico, com exceção da estratégia de *aumentar a quantidade de alunos x hora-aula da Instituição de acordo com a disponibilidade docente*, a qual foi atribuída menor importância relativa.

Para o grupo estratégico, a ação de *implementar a Funcefet para agilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de 1997*, reflete valores como interação escola-empresa, flexibilidade e sustentabilidade, além de interesses por maior autonomia financeira e complementação salarial. A Funcefet – Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico, foi implementada em junho de 1997 (Cefet-PR, 1997b).

O Cefet tem condições de administrar os recursos arrecadados, só que não podia fazer isso diretamente. Por isso, a Funcefet foi criada. O Cefet não podia, por exemplo, receber investimentos diretos da Siemens sem um acompanhamento rígido do Tribunal de Contas. Além disso, esses investimentos eram repassados para o Governo Federal que os destinava para uma conta específica, mediante convênio. Esses convênios previam todas as situações de preservação legal exigidas e impostas pelo Governo Federal. Isso sempre atrasou compras, além de impor limites, prazos para prestação de contas e outras determinações legais. Hoje em dia, a Funcefet administra essas situações de convênio com uma mobilidade muito maior (...) EST-1

O Caixa Escolar não resolvia muito. Era mais utilizado para o pagamento de estagiários e bolsistas. Algumas coisas eram feitas através do Caixa Escolar, mas não com tanta mobilidade. O Caixa Escolar representou cerca de um terço do que a Funcefet é hoje, com relação à questão de importância e de autonomia para trabalhar. O Caixa Escolar não era muito bem conceituado dentro nos Tribunais de Conta. Quando havia um convênio com uma empresa, era feito um termo específico com o próprio Cefet e esses termos específicos se tornavam situações morosas e extremamente burocráticas. EST-4

O grupo tático, apesar de ter atribuído maior importância relativa a essa estratégia, associando valores como flexibilidade e disciplina e interesses como autonomia e capacitação (ver Quadro 26 na pág. 191), demonstrou uma insatisfação quanto à atual política de atuação da Funcefet, conforme indicam os depoimentos a seguir:

Hoje, a Funcefet atua, mas existem algumas críticas com relação ao seu funcionamento. Na Funcefet, nós não temos apoio a projetos porque, na verdade, a Funcefet não financia projetos, ela fornece o apoio somente a pesquisas contratadas pelas empresas. Ela trabalha sob demanda. A empresa contrata aquela pesquisa e, por outro lado, o pessoal desenvolve. TAT-3

A Funcefet não tem agilizado atividades de ensino e pesquisa como está previsto. Ela teria que fazer isso, mas não é o que ela executa hoje! Ela praticamente não investe um centavo em pesquisa. A nossa Fundação só atua em extensão. Ela está desviada da sua função, inclusive nós encaminhamos um memorando no final do ano passado com base no próprio regulamento dela, questionando algumas coisas e ainda não obtivemos respostas. TAT-9

Apesar disso, existe um consenso de que a implantação da Funcefet foi positiva e agilizou os projetos e aumentou a autonomia administrativa e financeira. Os informativos internos reforçam isso. O Governo Federal tem-se restringido, quase que exclusivamente, a suprir os recursos necessários à folha de pagamento e custeio da Instituição e tal fato tem motivado a busca por formas alternativas de arrecadação de recursos. A Tabela 7 apresenta os valores anuais, correspondentes às despesas do Cefet-PR, no período de 1997 a 2001.

“A nossa receita interna vem aumentando ano a ano, em virtude das inúmeras parcerias (...). A Funcefet tem sido de real importância nesse processo porque agiliza os acordos, convênios e parcerias que passam a ser analisados e aprovados de modo mais ágil pelo Conselho Deliberativo interno, evitando a morosidade da aprovação, quando realizada por instâncias do orçamento federal.” (Ongaratto, 2000).

Tabela 7 – Rateio dos Recursos Oriundos do Tesouro, de 1997 a 2001 – Valores em R\$

ANO	Pessoal	Custeio	Capital	Total
1997	40.364.875,00	6.660.628,00	127.750,00	47.153.253,00
1998	42.056.668,00	11.072.095,00	29.481,00	53.158.244,00
1999	46.501,636,00	9.818.684,00	20.000,00	56.340.320,00
2000	55.008.347,00	9.767.482,00	705.000,00	65.480.829,00
2001 (até julho)	52.929.944,00	13.332.242,00	7.850.000,00*	74.112.186,00

Fonte: Divisão de Orçamento e Estatística

* R\$ 7 milhões são provenientes de uma emenda parlamentar da bancada dos atuais Deputados Federais e Senadores paranaenses, destinados ao Sistema Cefet-PR

A Tabela 8, mostra a evolução da arrecadação de recursos por intermédio da Fundação. A Funcefet-PR de Curitiba encerrou o exercício de 1998 com uma receita de 5,4 milhões (4 milhões gerados pelos incentivos da Lei da Informática), sendo 62% proveniente de convênios e contratos que permitiram o desenvolvimento de pesquisa cooperativa, concessão de estágios a estudantes e aperfeiçoamento de recursos humanos (Funcefet, 1999). O exercício financeiro de 1999 de Curitiba, foi de aproximadamente 8,1 milhões de receita. A Funcefet não visa ao lucro e todo recurso que sobra, após o pagamento das despesas previstas nos projetos, é usado na melhoria da infra-estrutura física da Instituição e em treinamento e capacitação dos servidores. (Ongaratto, 2000).

Tabela 8 – Recursos da Funcefet-PR da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1998 a 2001

ANO	Receitas	Despesas	Superávit
1998	5.460.502,89	3.142.532,27	2.317.970,62
1999	8.125.783,89	6.638.757,80	1.487.026,09
2000	11.277.090,44	5.699.800,49	5.577.289,95
2001*	12.762.900,00	-	-

Fonte: Prestação de Contas e Relatórios de Atividades da Funcefet-PR, de 1998 a 2000

* Previsão

Tomando o ano de 2000 como referência, os recursos arrecadados, via Funcefet, representaram 17,2% dos recursos repassados pelo MEC. Portanto, a estratégia de *implementar a Funcefet para agilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de 1997*, busca os objetivos sistêmicos de *ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial e aumentar continuamente a infra-estrutura da Instituição na Gestão 2000-2004 com recursos próprios e do Governo*, bem como o objetivo de produção de *ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004* (ver Anexo 11).

Intensificar a ação institucional junto aos órgãos de governo é uma estratégia que ganhou importância e também consta do planejamento estratégico sistêmico da Direção,

divulgado em maio de 2001. A Tabela 8 mostra como a atuação dos dirigentes da Instituição junto à bancada de políticos paranaenses, no Congresso Nacional, pode resultar em recursos para investimentos. O grupo estratégico da Unidade de Curitiba associou a essa ação valores como a expansão e a sustentabilidade, além do interesse por maior autonomia.

“Esse aumento [de recursos de capital] é considerável e foi fruto de um intenso trabalho junto a todos os representantes políticos do Estado do Paraná, independente de vinculação partidária. Esses recursos ainda não estão disponíveis, estando condicionados à arrecadação do Tesouro. No item recursos próprios, deve ser ressaltado que os valores arrecadados permanecem na Unidade arrecadadora, sem divisão entre as demais, revertendo-se em benefício da mesma. Isso é uma forma de estimular o Diretor de Unidade e os professores a buscarem esses recursos fora da Instituição. Outro item importante é que, havendo economia nas despesas fixas (luz, água, telefone, fotocópias, entre outras), o que for economizado reverterá para o ensino.” (Orçamento, 2001).

O grupo tático associou a essa estratégia a valorização da responsabilidade social perante a comunidade cefetiana e ao interesse de aumentar os benefícios sociais dos servidores e as oportunidades de capacitação (ver Quadro 26 na pág. 191). Segundo eles, essa proximidade com os órgãos de governo pode viabilizar objetivos pretendidos que dependem de autorização do MEC.

Você não consegue melhorias e desenvolvimento tecnológico se não houver recursos financeiros. É importante conseguir recursos junto às empresas, mas tem que ter uma parcela do Governo que tanto divulga que está investindo em educação (...) TAT-10

Logo, essa ação busca alcançar os objetivos sistêmicos de *aumentar a participação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na obtenção de recursos financeiros do Governo Federal na Gestão 2000-2004* e, conseqüentemente, *aumentar continuamente a infraestrutura da Instituição com recursos próprios e do Governo*, bem como o objetivo derivado de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica*.

Para os dois grupos de dirigentes, a estratégia de *distribuir os recursos orçamentários por Departamentos e Coordenações por meio de matriz de alocação de recursos* reflete crenças/valores como a transparência e a flexibilidade e os interesses por autonomia e controle do processo (ver Quadro 26). Foi percebida uma forte congruência com relação a essa ação, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

Esta estratégia foi implementada no início de 2001, mediante critérios como, por exemplo, o número de alunos e de professores de cada curso. Distribui-se o orçamento e eles vão administrando, tanto recursos da União como os recursos da taxa de manutenção paga pelos alunos semestralmente. Dessa forma, os Departamentos passaram a administrar os seus recursos (...) EST-2

Quanto à arrecadação obtida mediante extensão, a idéia é distribuir o que for arrecadado diretamente para o Departamento que arrecadou. É possível que façamos um fundo comum para comprar alguns equipamentos que sejam comuns para os departamentos, mas pelo menos 90% vai para o Departamento que arrecadou. Eu acho que isso é um bom incentivo. EST-4

Com a descentralização orçamentária, os departamentos passaram a ter maior autonomia para tomar decisões e um maior controle sobre os processos de compra. TAT-3

Essa ação reflete uma preocupação da Instituição com a transparência. Os critérios adotados para a distribuição dos recursos são coerentes e foram bem discutidos (...) TAT-9

Segundo a Gerência de Orçamento e Gestão da Unidade de Curitiba, a proposta de descentralização orçamentária foi inspirada nas matrizes de alocação de recursos da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal de Pelotas. Para o rateio, as despesas fixas, tais como água, luz, telefone, bolsas de estagiários, limpeza, vigilância, manutenção do estoque do almoxarifado entre outras, foram destinados recursos do tesouro, correspondendo a um percentual de 88% (ver Tabela 9), garantindo a manutenção da Unidade de Curitiba. Da arrecadação própria, 83,85% dos recursos foram destinados à capacitação e a manutenção do ensino, tais como diárias, passagens, aquisição de equipamentos, material de consumo, entre outras.

As despesas com o Ensino Médio, que praticamente resume-se às despesas fixas da Unidade, bem como as necessidades com a implantação dos novos Cursos Superiores de Tecnologia, não estão contempladas diretamente na matriz, mas incluídas nos recursos da Gerência de Ensino e Pesquisa. E, quaisquer reduções dos valores das despesas fixas deverão ser totalmente revertidas ao ensino, devendo haver a consciência de todos os envolvidos para que isso possa ocorrer.

As variáveis consideradas na matriz de alocação de recursos foram:

- Variável 1 – Alunos formados com peso de 20% e Alunos matriculados com peso de 80%: contempla a quantidade de alunos formados e matriculados, considerados por curso.
- Variável 2 – Quantidade de Professores e Técnicos-administrativos: contempla o somatório da quantidade de professores e técnicos-administrativos lotados nos Departamentos Acadêmicos, cujos dados foram extraídos do Siape – Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos.

- Variável 3 – Titulação do Docente: tem a finalidade de identificar a relação existente entre os docentes nos diversos Departamentos Acadêmicos, atribuindo pesos conforme o nível de qualificação.
- Variável 4 – Peso dos Laboratórios: leva em consideração a quantidade e as características dos laboratórios dos Departamentos Acadêmicos, o material de consumo utilizado, a manutenção dos equipamentos, a durabilidade do ferramental do laboratório e o compartilhamento do laboratório com outros cursos.
- Variável 5 – Fator Histórico da Execução Orçamentária baseadas na média dos anos de 1998 a 2000: foram consideradas despesas realizadas com o orçamento inicial do Cefet-PR e a sua arrecadação própria.
- Variável 6 – Peso por curso: considera os pesos dos Cursos Superiores de Tecnologia, com peso 3 e Engenharia, com peso 4.

Tabela 9 – Percentuais de Alocação de Recursos Propostos à Diretoria da Unidade de Curitiba e suas Gerências

Setor	Fontes de Recurso	% por Fonte	% Total dos Recursos
DIRCT	Tesouro	0,40	1,43
	Própria	2,45	
GEREC	Tesouro	0,95	1,98
	Própria	3,00	
GEREP	Tesouro	10,65	47,25
	Própria	83,85	
GEROG	Tesouro	88,00	49,35
	Própria	10,70	
TOTAL			100

Fonte: Gerência de Orçamento e Gestão da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, nov./2000

Dessa forma, essa estratégia busca alcançar os seguintes objetivos sistêmicos: *descentralizar a estrutura de gestão orçamentária e administrativa, a partir de 2000; ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente e reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente (ver Anexo 11).*

Para o grupo estratégico, a estratégia de *manter a cobrança semestral da contribuição para manutenção de laboratórios e oficinas junto aos discentes* reflete valores como sustentabilidade e qualidade e interesses por autonomia e controle do processo. Já o grupo tático, associou a sustentabilidade e a disciplina, bem como o interesse pelo controle do processo.

Quadro 26 – Influência das Crenças/valores e Interesses sobre as Estratégias de Recursos Financeiros, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégia de Recursos Financeiros	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Interesses	Crenças/Valores	Interesses
Implementar a Funcefet para agilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de 1997 ⁽¹⁾⁽³⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾ Complementação salarial ⁽¹⁾	Disciplina ⁽³⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Autonomia ⁽⁴⁾ Capacitação ⁽³⁾
Intensificar a ação institucional junto aos órgãos de governo ⁽¹⁾⁽³⁾	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾ Capacitação ⁽³⁾
Distribuir os recursos orçamentários por Departamentos e Coordenações por meio de matriz de alocação de recursos ⁽¹⁾⁽³⁾	Transparência ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾ Controle do processo ⁽²⁾	Transparência ⁽³⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Autonomia ⁽⁴⁾ Controle do processo ⁽³⁾
Manter a cobrança semestral da contribuição para manutenção de laboratórios e oficinas junto aos discentes ⁽¹⁾⁽³⁾	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Autonomia ⁽¹⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Disciplina ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Aumentar a quantidade de alunos x hora-aula da Instituição de acordo com a disponibilidade docente ⁽²⁾⁽³⁾	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Disciplina ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Sustentabilidade ⁽⁴⁾ Disciplina ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Essa Contribuição para Manutenção de Laboratórios e Oficinas, na Unidade de Curitiba, existe desde o final da década de 60 e, segundo a Direção do Cefet-PR, ela não condiciona a matrícula do aluno e é passível de isenção. Considerada essencial à garantia da qualidade de ensino do Cefet-PR, uma vez que os recursos oriundos do Ministério da Educação são insuficientes para a manutenção dos laboratórios e oficinas da Instituição, essa contribuição sofreu uma redução drástica, a partir do 1.º semestre de 2001, em função de um movimento organizado pelo Diretório Central dos Estudantes do Cefet-PR, contrário à manutenção dessa contribuição.

“Pagar a taxa de manutenção dos laboratórios é ilegal, já que isto deveria ser bancado pelos altos impostos pagos por nós. A taxa é impeditiva de matrícula porque ameaça impedir os alunos de continuar estudando no Cefet-PR, uma entidade de ensino superior PÚBLICO e GRATUITO.” (Pagar, 2001).

Preocupada com as acusações veiculadas, a Direção-Geral prestou esclarecimentos à comunidade cefetiana, salientando que tal contribuição já foi objeto de apreciação pela Consultoria Jurídica do Ministério da Educação, a qual entendeu “não haver qualquer irregularidade do procedimento”; e que o Tribunal de Contas da União vem periodicamente auditando as contas do Cefet-PR, dentre as quais a aludida Contribuição, sem apontar qualquer irregularidade relacionada com a sua cobrança e aplicação (Retomada, 2001).

Somente a partir de agosto de 2001, a Direção disponibilizou no *site* da Instituição na *Internet*, o demonstrativo de utilização dos recursos dessa contribuição, que pode ser visualizado na Tabela B do Anexo 9.

De certo modo, a cobrança da taxa garante o fornecimento de materiais utilizados no ensino para todos os alunos, inclusive os isentos. A Tabela 10 mostra o percentual de alunos isentos, desde 1998, e dimensiona o problema social decorrente da suspensão desse recurso. As declarações dos dirigentes dos dois grupos investigados ilustram a preocupação com a possibilidade de se perder esta fonte de recursos e suas conseqüências para a Instituição.

Nós tivemos agora nesse último semestre, uma redução drástica de arrecadação com o não pagamento da taxa para manutenção de laboratórios. Essa taxa é uma contribuição cobrada dos alunos desde 1968. Nós contávamos com isso muito mais do que com os recursos do Tesouro, que sempre falham e nunca foram suficientes. Eu acredito que isso não tenha retorno. Mas é o nosso papel continuar buscando recursos (...) EST-2

Esperamos que os alunos tomem consciência da importância desse recurso, pois eles terão dificuldades. Com o fim da contribuição, cada aluno terá que providenciar o seu material (...). Eles vão acabar entendendo e validarão a necessidade. Até agora, havia a disponibilidade desse material. É óbvio que a quantidade é limitada como o próprio recurso, mas é o necessário para o atendimento das disciplinas (...). A Escola não tem como manter material de laboratório com os recursos que vêm do Governo. E os alunos que são isentos vão sofrer mais ainda (...) EST-3

Nós teríamos que convencer os alunos que a contribuição está refletindo numa melhoria. O aluno não conseguiu enxergar onde estava sendo aplicado esse recurso, pois isso nunca ficou claro. Apesar de acreditar que a transparência é um credo da Escola, não significa que isso é feito sempre. A falta de informação sobre onde estariam sendo aplicados os recursos de arrecadação das taxas, deu margem para que as manifestações ocorressem. TAT-1

A Direção poderia ter feito antes um informativo explicando onde estão gastando o dinheiro da contribuição, mas eu acredito que isso é contornável. Se a coisa apertar, vamos ter que descobrir uma outra maneira. De repente, criar os Amigos do Cefet ou coisa parecida para tentar obter uma complementação daquele recurso (...). Agora, os alunos vão ter que pagar pelo material que utilizam (...). No final, o aluno vai acabar gastando mais. TAT-8

Tabela 10 – Percentual Médio de Isenções da Contribuição Discente, de 1998 a 2000

ANO	Alunos matric. no 1.º Sem.	% de Isentos*
1998	7.462	24,0
1999	6.025	29,9
2000	6.394	18,4

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística, de 1998 a 2000

* A isenção pode ser integral ou parcial, com percentuais de 25, 50 ou 75%, conforme a renda familiar. O valor da contribuição semestral, em agosto de 2001, era de R\$124,00.

Essa estratégia de *manter a cobrança semestral da contribuição para manutenção de laboratórios e oficinas junto aos discentes* busca atingir o objetivo do produto final de *modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004* e o objetivo sistêmico de *ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente*.

A estratégia de *aumentar a quantidade de alunos x hora-aula da Instituição de acordo com a disponibilidade docente* reflete valores como sustentabilidade e disciplina e o interesse pelo controle do processo para os dois grupos de dirigentes. Apesar de haver uma concordância quanto aos fatores de influência, a intensidade de importância atribuída pelo grupo tático é maior do que a do grupo estratégico.

Nós já estamos mais do que otimizados! Tanto que nós trabalhamos com 40 alunos em sala de aula. Nós estamos no gargalo. Eu acho que devemos manter, aumentar, não! Talvez tenhamos até que reduzir em alguns casos! EST-2

Nós temos uma quantidade muito grande de alunos, mas dentro de alguns horários de aula, pode haver uma quantidade de alunos que seja menor. O custo/benefício do que nós estamos fazendo vai ser maior ou menor, conforme esse fator. Quanto maior o número de alunos por hora-aula, melhor o rendimento da Instituição. É uma estratégia que vai atender o objetivo de aumentar a oferta de vagas, bem como os recursos repassados pelo MEC. TAT-7

Nós vemos alguns professores com poucas aulas. Eu não digo aumentar o número de aulas dos professores que já estão com uma carga elevada porque senão afasta o professor da pesquisa, mas pelo menos uniformizar, para não gerar diferenças entre os professores e otimizar a utilização dos recursos disponíveis. TAT-10

Em razão da quantidade de alunos x hora-aula estar aumentando, em 2001, a participação da Instituição na distribuição dos recursos orçamentários junto ao Ministério da Educação deve crescer substancialmente (MEC, 2000). Essas evidências indicam que a presente estratégia busca alcançar o objetivo de produção de *aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo à demanda da sociedade* e o objetivo sistêmico de *aumentar a participação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na obtenção de recursos financeiros do Governo Federal na Gestão 2000-2004* (ver Anexo 11).

De maneira geral, as estratégias de recursos financeiros da Unidade de Curitiba do Cefet-PR são influenciadas, predominantemente, por valores como a sustentabilidade e a flexibilidade administrativa; tendo como interesses principais, a autonomia e o controle do processo (ver Quadro 26).

4.6.2 Relação entre as estratégias de produtos e a configuração de crenças/valores e interesses

As estratégias de produtos dizem respeito ao conjunto de atividades oferecidas pela organização à comunidade na forma de produtos e serviços (Andrade Filho, 2000). São expressas em declarações que enfatizam a criação e o desenvolvimento de produtos e serviços, bem como melhorias a serem agregadas ao portfólio de produtos.

Foram identificadas 13 estratégias de produtos na organização pesquisada, apresentadas no Quadro 27, que destaca a intensidade de importância delas para os dois grupos de dirigentes. As Tabelas A e M do Anexo 8 apresentam, respectivamente, as medianas agrupadas e as medianas das estratégias de produtos consideradas na análise.

À estratégia de *melhorar continuamente os processos institucionais relacionados com a formação dos alunos em todos os cursos ofertados* foi atribuída maior importância relativa pelos dois grupos de dirigentes. Os principais fatores de influência associados pelo grupo estratégico a essa estratégia foram a valorização da qualidade e os interesses pelo controle do processo e por reconhecimento profissional.

Nós temos que melhorar constantemente o processo de ensino, ainda mais agora com o reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Se a avaliação for boa, conseqüentemente, vamos ter que conservar a qualidade e esse é um dos principais objetivos que nós temos. EST-5

Para o grupo tático, contudo, essa estratégia reflete a preocupação com a disciplina e com o desenvolvimento humano, além do controle do processo (ver Quadro 28 na pág. 202).

A formação do aluno é sempre mais importante. A capacitação dele, não só na área técnica, mas também na área humana, é fundamental. Temos que estimular o aluno a se relacionar no mercado de trabalho e, dessa forma, desenvolver suas habilidades pessoais (...) TAT-6

Quando temos que resolver algum problema disciplinar, nós procuramos envolver outras chefias para que as medidas adotadas sejam de comum acordo. A nossa atuação é mais voltada ao aspecto disciplinar, mas nós também procuramos atender às reivindicações dos alunos. Nós procuramos intermediar e, normalmente, nós conseguimos resolver. TAT-7

Essa estratégia, portanto, busca alcançar os objetivos do produto final de *modernizar*

os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004 e de criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear o currículo dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996.

Quadro 27 – Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Produtos para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Produtos	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Melhorar continuamente os processos institucionais relacionados com a formação dos alunos em todos os cursos ofertados	Maior	Maior
Estruturar com qualidade os Cursos de Graduação, atualizando currículos e mantendo a demanda por eles	Maior	Maior
Desenvolver pesquisas de novos processos, produtos e serviços em parceria com o setor produtivo	Maior	Maior
Aplicar o ensino tecnológico ao desenvolvimento local por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos mecanismos de interação escola-empresa	Maior	Menor
Operacionalizar programas de apoio tecnológico para as micro e pequenas empresas	Maior	Maior
Consolidar o egresso no mercado por meio da busca de ofertas de estágio e emprego	Maior	Maior
Apoiar a regulamentação da profissão de tecnólogo no Congresso Nacional	Maior	Maior
Promover o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de 1999 ^a	Maior	Menor
Ofertar cursos para a formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica	Menor	Maior
Implementar o Programa Institucional da Qualidade em Educação e realizar convênios com as Faculdades Alemãs	Maior	Menor
Implementar o Programa Jovem Empreendedor	Menor	Menor
Promover recuperação no período letivo e turmas especiais durante as férias	Menor	Maior
Adotar o sistema de matrícula por disciplina e disponibilizar acompanhamento pedagógico aos alunos	Menor	Menor

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Estruturar com qualidade os Cursos de Graduação, atualizando currículos e mantendo a demanda por eles é uma estratégia que complementa a anterior, tendo maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes.

O grupo estratégico relacionou os mesmos fatores de influência da estratégia anterior, conforme mostra o Quadro 28 (pág. 202). A preocupação com a excelência no ensino é relevante para a Instituição, segundo o grupo.

Todos os nossos cursos sempre devem estar voltados para ser estruturados com qualidade e, com isso, alcançar todos os resultados esperados, principalmente, quando o profissional formado estiver no campo de trabalho. EST-3

Para o grupo tático, essa ação reflete a valorização da disciplina e da responsabilidade social perante a comunidade. O grupo tático está preocupado com a adequação dos currículos dos cursos às necessidades da comunidade, formando um cidadão apto a atuar profissionalmente. A questão da demanda pelos cursos não preocupa pelo fato de ser uma Instituição pública e gratuita.

Nós pensávamos que iríamos receber uma grande massa de ex-alunos do Curso Técnico do Cefet nos novos Cursos Superiores de Tecnologia e, na verdade, são apenas 10%. A grande maioria vem da diversidade educacional de nosso Estado. É um ambiente completamente heterogêneo. TAT-2

O currículo de um curso tem que ser bastante dinâmico. Não é necessária uma reformulação geral, mas sempre tem que ser melhorado. Pelo menos, anualmente, os currículos deveriam ser revisados e adequados ao mercado de trabalho. TAT-7

Demanda? Você vai pagar mil reais na Universidade Católica ou você prefere um Curso gratuito aqui no Cefet, que tem um nome a preservar? Portanto, é claro que vai ter demanda! A demanda que me preocupa é a demanda pelo profissional depois. Se você abrir um curso de corte e costura aqui no Cefet é capaz de vender! Muitas escolas estão querendo fazer convênio com o Cefet para abrir Cursos. Eu faço parte do Conselho de Ensino e lá eu vejo isso. TAT-8

Os cursos ofertados pelo Cefet-PR possuem uma marca de qualidade que os diferencia, e essa marca deve ser mantida. Há uma preocupação constante com o trabalho desenvolvido em sala de aula e com o rendimento dos alunos. O estímulo ao planejamento interdisciplinar, a busca do conceito máximo na avaliação que o MEC faz para os cursos de graduação, entre outras ações, reforça a preocupação primordial com a oferta de um ensino público de qualidade (Netto, 2000).

Logo, essa ação busca alcançar o objetivo de produção de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente* e os objetivos do produto final de *modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004*, contribuindo para *alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, até o final de 2002* (ver Anexo 11).

A estratégia de *desenvolver pesquisas de novos processos, produtos e serviços em parceria com o setor produtivo* também tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. O grupo estratégico compartilha a idéia de que a interação escola-empresa, a

inovação e o tecnicismo são os principais valores norteadores dessa estratégia, que tem como interesses subjacentes o reconhecimento profissional e a complementação salarial.

Os alunos sempre estão envolvidos com trabalhos que procuram dar novas soluções. O Cefet sempre se caracterizou por isso, desde quando era uma Escola Técnica. Hoje, nós temos o CPDTT, que tem sido erroneamente nomeado como a Siemens dentro do Cefet, mas é um programa que tem 38 empresas fazendo e testando processos produtivos dentro do Cefet. Portanto, a Unidade de Curitiba tem um laboratório amplo que caracteriza esta função. EST-1

Isso tem que estar amarrado, além da questão financeira, à própria questão da valorização da tecnologia, no sentido de atualizar as pessoas para terem um desenvolvimento profissional satisfatório. EST-3

O grupo tático, por sua vez, associou o desenvolvimento humano e a inovação, além dos interesses por capacitação e complementação salarial.

É uma forma de o nosso professor conhecer o que está sendo feito no mercado de trabalho e ver o que está surgindo em termos de tecnologia de ponta e poder até trabalhar com uma consultoria, melhorando a sua condição de remuneração. TAT-1

Formar recursos humanos voltados para o mercado de trabalho e desenvolver atividades de pesquisa aplicada, são características do Cefet. TAT-3

Conforme foi observado na Instituição, as parcerias com o setor privado a têm beneficiado, pois, a partir delas foram viabilizadas e modernizadas parte de sua infraestrutura, bem como expandida a pesquisa científica. Portanto, com essa ação, a Instituição pretende alcançar os objetivos de produção de *ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004*, bem como *aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica*.

Aplicar o ensino tecnológico ao desenvolvimento local por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos mecanismos de interação escola-empresa é uma estratégia que complementa a anterior. Ficou caracterizado que a Instituição tem uma tradição em desenvolver essa atividade. Contudo, o grupo estratégico atribuiu maior importância relativa a essa estratégia, enquanto o grupo tático atribuiu menor importância relativa. Apesar de os fatores de influência serem os mesmos, conforme pode ser visto no Quadro 28 (pág. 202), eles têm intensidade de importância diferente para cada um dos grupos.

O trabalho de diplomação dos Cursos Superiores de Tecnologia estava para ser implementado, mas a greve atrapalhou. Pelas propostas que surgiram, isso vai ser um *marketing* dos Cursos. São projetos e

produtos que poderão ser aplicados como soluções para algumas empresas (...). Só que nós temos um problema sério de infra-estrutura e não temos recursos para financiar estes projetos. Por isso, estamos recomendando que o aluno faça o Trabalho de Diplomação como se fosse um estágio e que a empresa financie isso. Mas nós teremos que viabilizar uma infra-estrutura mínima de apoio para aquelas situações de projetos que não são com empresas (...) EST-2

Hoje, a carência e a necessidade de crescimento da indústria é muito grande, principalmente da micro e pequena empresa. Por outro lado, a solicitação de profissionais é muito pequena. A pequena empresa não sabe caracterizar a função de um técnico ou de um engenheiro (...). Percebe-se que não é preciso muita experiência para resolver problemas nas empresas, pois elas ainda estão muito desqualificadas. O técnico, na verdade, trabalha a um custo menor do que o engenheiro para dar soluções adequadas à necessidade da empresa, mas não à necessidade real de desenvolvimento tecnológico (...) EST-5

Nós ainda vamos ter algumas dificuldades para implementar o trabalho de diplomação nos Cursos Superiores de Tecnologia. Os professores ainda não estão com capacidade suficiente para entender o que vem a ser esse projeto e qual é o nível de atuação para o novo processo de orientação (...) TAT-3

O trabalho de diplomação do Curso Superior de Tecnologia deverá estar “voltado para a solução de problemas tecnológicos, que poderá ser elaborado em parceria com empresas do setor produtivo. Esses cursos estarão respondendo às novas demandas industriais que necessitam de um novo profissional, cuja base de conhecimento e atuação se constitua de uma ampla formação que inclua competência científica, gerencial, humanística e tecnológica” (Aprovadas, 1998). Portanto, com essa ação, a Instituição procura alcançar o objetivo societal de *contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004*, bem como o objetivo sistêmico de *ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente*.

A estratégia de *operacionalizar programas de apoio tecnológico para as micro e pequenas empresas* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes, porém, por razões diferenciadas. Enquanto o grupo estratégico indicou a interação escola-empresa, a complementação salarial e a autonomia como principais fatores de influência, o grupo tático associou a responsabilidade social em contribuir para o desenvolvimento tecnológico das empresas, a capacitação para poder prestar consultorias e os benefícios sociais resultantes (ver Quadro 28).

A Instituição tem disponibilizado diversos mecanismos de interação escola-empresa para serem desenvolvidos. O Patme – Programa de Apoio Tecnológico às Micro e Pequenas Empresas é um destes mecanismos e foi criado pelo Sebrae e pela Finep, para permitir que as micro e pequenas empresas acessem os conhecimentos existentes no País, através de consultorias, para a elevação de seu patamar tecnológico. Seu objetivo é promover a

otimização de processos e produtos de micro e pequenas empresas mediante serviços prestados por instituições tecnológicas como o Cefet-PR, para a melhoria da qualidade, da produtividade e desenvolvimento de novas tecnologias e inovação, visando aumentar sua competitividade.

Assim como a anterior, essa estratégia busca contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004, bem como *ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente*.

Consolidar o egresso no mercado por meio da busca de ofertas de estágio e emprego também tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes investigados. Para o grupo estratégico, essa ação reflete valores como a interação escola-empresa e a responsabilidade social, tendo como interesse principal o reconhecimento da sociedade (ver Quadro 28). “O reconhecimento da Instituição se comprova à medida que nossos egressos têm-se colocado com sucesso no mercado de trabalho e há uma grande demanda social por nosso espaço acadêmico” (Cordeiro, 1999).

A Gerência de Relações Empresariais tem que monitorar o egresso, pois ouvi-lo tem uma importância fabulosa! Nós só vamos ter um retorno do que nós estamos formando, acompanhando o nosso egresso e estimulando-o a continuar conosco na educação continuada. EST-4

Para o grupo tático, essa ação reflete, além da responsabilidade social, o desenvolvimento humano do cidadão, que vai habilitá-lo a atuar profissionalmente no mercado de trabalho. Entretanto, em função da extinção dos Cursos Técnicos, essa preocupação em facilitar a contratação de alunos formados, tem declinado.

Uma estratégia que nós já adotamos no passado e que perdemos é a realização das mesas redondas com os supervisores de estágio nas empresas para discutir a evolução dos estagiários. Estes encontros anuais eram feitos no Curso Técnico e na Engenharia. De repente, com o fim do Curso Técnico, nós entramos em um processo de adaptação para as Tecnologias e esquecemos que temos quatro cursos de Engenharia e alguns com mais de vinte anos. A impressão é que esses cursos que, de certa forma, mantêm o nome da Escola, como a pós-graduação e os cursos de Engenharia, com conceitos A e B no Provão do MEC, parecem não ter importância. Então, algumas ações deixaram de ser feitas. Existe uma previsão de se resgatar a atividade das mesas redondas com os empresários. TAT-1

Para manter-se informada quanto à colocação e à atuação profissional dos seus ex-alunos, a Unidade de Curitiba dispõe de um serviço denominado de Programa Egressos Alunos. Para compor o perfil do ex-aluno e de sua atuação no mercado de trabalho, foi

desenvolvido um sistema informatizado denominado SIEG – Sistema de Acompanhamento de Egressos, que permite a avaliação dos egressos no mercado de trabalho, auxilia na avaliação e adequação dos currículos dos cursos, bem como na avaliação dos métodos didáticos, sob a ótica do empresariado e daqueles que estão vivenciando a realidade empresarial (Gerec, 2001). A Tabela 11 mostra a relação entre as ofertas de emprego e o número de alunos formados, de 1997 a 2000. Essa ação busca atingir o objetivo derivado de *fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na Gestão 2000-2004*, além de *contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial* (ver Anexo 11).

Tabela 11 – Ofertas de Emprego por Aluno Formado na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2000

Curso Técnico	Ofertas de Emprego por Aluno Formad			
	1997	1998	1999	2000
Eletrônica	1,35	0,51	0,42	1,23
Eletrotécnica	0,51	0,39	0,33	0,93
Desenho Industrial	0,40	0,66	0,12	0,71
Edificações	0,35	0,30	0,34	0,53
Mecânica	0,75	0,43	0,32	1,11
Telecomunicações	0,75	0,41	0,16	0,25
TOTAL	0,64	0,44	0,30	0,79
Curso Superior	Ofertas de Emprego por Aluno Formad			
	1997	1998	1999	2000
Eng. Eletrônica	0,34	0,08	0,05	0,25
Eng. Eletrotécnica	0,41	0,07	0,06	0,20
Eng. Mecânica	2,88	0,05	0,08	0,58
Eng. Prod. Civil	-	-	-	0,24
TOTAL	0,52	0,08	0,07	0,33

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

*Ofertas contatadas e divulgadas pela Divisão de Interação Escola-Empresa (atual Gerec)

Nota: A quantidade de alunos formados na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período considerado, consta na Tabela 5 da pág. 137.

A estratégia de *apoiar a regulamentação da profissão de tecnólogo no Congresso Nacional* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes, conforme pode ser

visto no Quadro 27 (pág. 195). Para o grupo estratégico, essa ação reflete a sustentabilidade da Instituição e a verticalização do ensino, no sentido de consolidar a sua atuação predominantemente no ensino superior. A regulamentação da profissão, de certa forma, possibilita que isso ocorra, mas existem dificuldades, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

Estamos formando as primeiras turmas de tecnólogos e ainda não existe uma regulamentação. Isso implica em problemas sérios com o Crea-PR [Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Paraná] porque este órgão vai, de alguma forma, diminuir as atribuições que nós almejamos para os tecnólogos. Está sendo feito um trabalho de relacionamento do Cefet com o Crea, mas sabe-se que vai ficar aquém das atribuições esperadas (...) EST-2

Nós começamos a atuar mais junto aos parlamentares da bancada paranaense, a partir de 1999, para que passassem a direcionar algumas ações junto com o Cefet-PR. Com essa aproximação, fizemos contato com o Deputado Federal Aldo Rebelo, que é o autor do Projeto de Lei, que regulamenta a profissão de tecnólogo, e estamos gestionando junto a ele para construirmos um substitutivo; pois o projeto, que é de 1994, ainda está muito focado em atribuições profissionais. O tecnólogo, sendo um profissional novo, vai encontrar barreiras corporativas de outras profissões (...) EST-3

Para o grupo tático, por outro lado, essa estratégia é uma questão de responsabilidade social, disciplina e controle do processo, pois o aluno que apostou nesse Curso, espera poder exercer a profissão sem maiores problemas (ver Quadro 28).

Na verdade, existem no Crea, já regulamentadas, as atribuições de vários Cursos de Tecnólogos. O que está acontecendo é que alguns que nós criamos não estão lá na legislação do Crea. Então, teria que se criar essa atribuição para esses Tecnólogos. A Arquitetura tem feito um movimento para se desvincular do Crea e criar um Conselho só de Arquitetura. Fala-se também em se criar um Conselho de Tecnólogos. Só que eu tenho a impressão que a quantidade de Tecnólogos, pelo menos no Paraná, é incipiente para se criar um Conselho. Vai ser uma briga difícil porque o interesse maior que está em jogo é a questão da proteção do mercado de trabalho dos engenheiros. TAT-1

Algumas atribuições do tecnólogo têm que estar claras. Na época em que foi implantado o Curso Técnico também foi assim: demorou um pouco para o Crea aceitar que o Técnico pudesse exercer algumas atribuições e foram estabelecidas algumas restrições. TAT-5

Nós temos um compromisso com esses alunos. Esses tecnólogos que estão se formando têm que ser reconhecidos no Crea, não só no Congresso Nacional. TAT-9

Essa estratégia, de certa forma, contribui para alcançar o objetivo do produto final de *alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao MEC, até o final de 2002.*

A estratégia de *promover o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, a*

partir de 1999, tem maior importância relativa para o grupo estratégico e menor para o tático. A incongruência quanto à intensidade de importância pode ser considerada elevada, pois o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas, revelou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ entre os dois grupos de dirigentes. Segundo o grupo estratégico, as principais crenças/valores que influenciaram essa ação foram a verticalização do ensino e a inovação, tendo como interesses o reconhecimento profissional e a autonomia para lançar novos cursos no mercado. Esse grupo procurou reforçar a importância desta estratégia para a Instituição, relembrando ações passadas que deram certo para os Cursos Técnicos.

Quadro 28 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Produtos, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de P	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/V	I	Crenças/V	I
Melhorar continuamente os processos institucionais relacionados com a formação dos alunos em todos os cursos ofertados ⁽¹⁾⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Disciplina ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Estruturar com qualidade os Cursos de Graduação, atualizando currículos e mantendo a demanda por eles ⁽¹⁾⁽³⁾	Qualidade ⁽¹⁾	Controle do processo ⁽²⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Disciplina ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Desenvolver pesquisas de novos processos, produtos e serviços em parceria com o setor produtivo ⁽¹⁾⁽³⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Inovação ⁽²⁾ Tecnicismo	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾ Complementação salarial ⁽¹⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Inovação ⁽⁴⁾	Capacitação ⁽³⁾ Complementação salarial ⁽⁴⁾
Aplicar o ensino tecnológico ao desenvolvimento local por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos mecanismos de interação escola-empresa ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Tecnicismo	Complementação salarial ⁽¹⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾ Tecnicismo	Complementação salarial ⁽⁴⁾ Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Operacionalizar programas de apoio tecnológico para as micro e pequenas empresas ⁽¹⁾⁽³⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Autonomia ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾ Benefícios sociais ⁽³⁾
Consolidar o egresso no mercado por meio da busca de ofertas de estágio e emprego ⁽¹⁾⁽³⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Responsabilidade social ⁽²⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Apoiar a regulamentação da profissão de tecnólogo no Congresso Nacional ⁽¹⁾⁽³⁾	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Verticalização do ensino ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾ Disciplina ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Promover o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de 1999 ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Verticalização do ensino ⁽¹⁾ Inovação ⁽²⁾ Expansão ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾ Autonomia ⁽¹⁾	Expansão ⁽⁴⁾ Inovação ⁽⁴⁾	Autonomia ⁽⁴⁾
Ofertar cursos para a formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica ⁽²⁾⁽³⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾	Desenvolvimento humano ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾ Progressão na carreira ⁽³⁾
Implementar o Programa Institucional da Qualidade em Educação e realizar convênios com as Faculdades Alemãs ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Qualidade ⁽¹⁾	Capacitação ⁽¹⁾	Qualidade ⁽⁴⁾	Capacitação ⁽³⁾

		Complementação salarial ⁽¹⁾		Complementação salarial ⁽⁴⁾
Implementar o Programa Jovem Empreendedor ^{(2) (4)}	Empreendedorismo ⁽²⁾ Inovação ⁽²⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Empreendedorismo ⁽⁴⁾ Inovação ⁽⁴⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Promover recuperação no período letivo e turmas especiais durante as férias ^{(2) (3)}	Responsabilidade social ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Adotar o sistema de matrícula por disciplina e disponibilizar acompanhamento pedagógico aos alunos ^{(2) (4)}	Inovação ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Inovação ⁽⁴⁾	Controle do processo ⁽³⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

Vendo os resultados do resto do Brasil, após a extinção dos cursos técnicos em nível de 2.º grau, eu posso dizer que o lançamento das Tecnologias foi bem pensado. Na época, os modelos possíveis de Curso Técnico, previstos na nova LDB, tinham problemas de operacionalização. Isto está sendo comprovado por outras instituições de ensino que estão tendo dificuldades em trabalhar com a concomitância e o pós-médio. Havia um entendimento de que o Estado iria atuar no nível técnico e, na verdade, não está atuando. Os cursos técnicos estão sendo mais ofertados pela iniciativa privada. Os nossos cursos de tecnologia estão se consolidando em termos de oferta e de procura. Os cursos de nível técnico, concomitantes e pós-médios, na maioria das Escolas Técnicas Federais, estão tendo dificuldades de aceitação e de procura. EST-2

Muitos têm falado que Curso de Tecnologia não adianta, que é uma experiência do passado que não deu certo. Na verdade, quem vai determinar é o mercado, se você conseguir formar bons profissionais e o mercado absorver, o reconhecimento vem independente da vontade da Instituição e dos Conselhos Regionais. Foi assim na época de implantação dos cursos técnicos. Não adianta o pessoal querer impor restrições porque a pressão social vai aumentando e é isso que vai ocorrer com as Tecnologias. Os nossos alunos já estão estagiando e têm sido absorvidos com facilidade pelo mercado. EST-3

Nós investimos num produto que está começando a crescer e nós estamos tendo uma boa experiência. O tecnólogo já está sendo e vai ser necessário. Foi o momento certo de investirmos nos Cursos de Tecnologia. EST-5

O grupo tático, por sua vez, associou fatores de influência considerados de menor importância relativa como a expansão, a inovação e a autonomia. De maneira geral, este grupo compartilha a idéia de que a Unidade de Curitiba se precipitou ao lançar os Cursos de Tecnologia, da maneira como foi feito, por vários motivos. Alguns argumentaram que a Instituição deveria ter aproveitado este momento para diversificar as engenharias. Os depoimentos corroboram essa impressão.

Nós sabemos dos problemas que algumas áreas da Tecnologia têm, principalmente, as que se sobrepõem com a Engenharia e não precisávamos ter aberto tantos cursos de uma só vez. Poderíamos ter mesclado um pouco, com algumas Tecnologias em áreas mais emergentes (...). Em outras, poderíamos ter aguardado e ter ampliado a atuação das Engenharias (...). Dessa forma, estaríamos priorizando o ensino superior da maneira como é entendido tradicionalmente. Não estou dizendo que a

Tecnologia não é um curso superior, só que a comunidade em geral, ainda não enxerga a Tecnologia como tal. Eu ainda tenho dúvidas, não sobre a validade desses cursos, mas sobre o resultado do egresso. Não sabemos ainda qual será o respaldo que esse profissional vai ter no mercado. TAT-1

Os Cursos Técnicos não deveriam ter sido extintos. Mas a política do Cefet, hoje, está mais voltada e preocupada com graduação e pós-graduação. Foi uma pena terem acabado com o Curso Técnico, pois, além de auxiliar alunos carentes, ainda existe uma necessidade no mercado por técnicos e não tanto por tecnólogos. Um técnico que estudou 4 anos aqui conseguia um emprego rapidamente. Como graduado, ele vai ser mais um no mercado de trabalho, procurando emprego. Na minha opinião, os Cursos Técnicos eram mais úteis do que são as Tecnologias. TAT-4

Eu, particularmente, ficaria no Pós-Médio Técnico porque ele pode ser concomitante. Não desvincularia uma coisa da outra e continuaria com o Curso Técnico. De qualquer forma, o Curso de Tecnologia foi implantado muito rapidamente. Deveriam ter sido lançados alguns cursos para saber qual seria a recepção do mercado por esse profissional. Será que o tecnólogo vai ganhar o mesmo que o técnico? Poderiam ter aberto dois ou três Cursos de Tecnologia e esperar mais uns dois anos depois de formadas as primeiras turmas, para ver os resultados e, assim, ter segurança para lançar mais cursos (...). Nós tínhamos em Curitiba seis Cursos Técnicos, logo eu abriria seis Cursos de Tecnologia e não nove, utilizando, inclusive, o regime anual (...) TAT-8

Além desses problemas apontados, a maioria dos processos de lançamento dos cursos tinha uma justificativa para abertura, mas não tinha uma pesquisa de mercado. Alguns departamentos fizeram pesquisas e consultaram os diversos segmentos da comunidade, mas outros não. Eles acharam que o curso era necessário porque tinham a estrutura e contato suficiente com as empresas para julgar a viabilidade. A impressão é que, em alguns casos, foi mais uma questão de atender a interesses internos de Departamentos ou Coordenações de Curso do que propriamente haver uma necessidade externa evidenciada. O depoimento abaixo confirma este fato.

Uma grande falha nossa é a oferta de um Curso em função do corpo de professores, do que eles gostam de ministrar e do que eles sabem ministrar e não muito de acordo com a demanda do mercado. Para esta primeira quantidade de cursos que já foram ofertados, não foi feita uma pesquisa de mercado específica. É mais ou menos assim: “Vamos ofertar tal curso porque temos uma quantidade de professores dessa área ociosos em tal turno!” E o mercado com isso? Isso é uma coisa que só acontece em Instituição pública. Se fosse uma Instituição privada, isso não aconteceria (...) EST-2

Conforme Lima Filho (1999), o Cefet-PR encontra-se em um processo acelerado de transformação, em função da Reforma da Educação Profissional coordenada pelo Ministério da Educação, mediante a aprovação da nova LDB, em 1996, e do Decreto n.º 2.208/97, que regulamenta a oferta de cursos superiores de tecnologia de curta duração. Para este autor, a oferta desses cursos colaborou para que o Cefet-PR mantivesse a sua autonomia na criação de cursos. Nesse sentido, essa estratégia contribui para alcançar o objetivo de produção de *aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo a*

demanda da sociedade, bem como o objetivo derivado de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica* (ver Anexo 11).

Ofertar cursos para a formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica é uma estratégia que tem maior importância relativa para o grupo tático e menor para o grupo estratégico.

Para o grupo estratégico, esta ação é influenciada pela valorização da responsabilidade social e do desenvolvimento humano e tem como interesse principal os benefícios sociais decorrentes da participação de servidores nesse programa. Contudo, os depoimentos mostram que essa ação não é uma prioridade, na visão deste grupo.

O Programa de Formação Pedagógica tem a sua importância, mas numa escola de tecnologia, com os cursos que nós temos implantados, não tem tanto destaque. É mais como um suporte. EST-3

A formação de professores é um subproduto nosso. EST-5

O grupo tático, por outro lado, considera essa uma importante estratégia da Instituição, que reflete valores como a responsabilidade social perante a comunidade docente, o desenvolvimento humano e a flexibilidade na oferta de cursos (ver Quadro 28). Os interesses vinculados seriam a capacitação e, conseqüentemente, a progressão na carreira.

O Programa Especial de Formação Pedagógica foi estruturado aqui e, hoje, é modelo para todos os Cefets do Brasil. Nós temos essa flexibilidade em propor cursos diferenciados e procuramos trabalhar dentro das normas. Desde a época dos Esquemas, nós tivemos Cursos em 34 localidades diferentes no Brasil, supervisionados pelo MEC (...). A Resolução n.º 2/97 regulamentou o Programa por cinco anos e nós vamos esperar até julho de 2002, para ver se essa formatação vai ser mantida. O Esquema, que tinha funções bem parecidas, é de 1971. Na época, quando ele foi regulamentado, teria validade de 3 anos e durou 26 anos. Por isso, eu acredito que vai continuar havendo uma política de formação de professores, além do que, a necessidade é muito grande. A maioria dos professores que atua nas redes municipais e estaduais de ensino não é licenciada. TAT-5

O Programa de Formação de Professores atende não só o professor aqui da escola, mas todos os professores que tiveram uma formação de bacharelado, sem essa parte pedagógica. É bem diferenciado. TAT-10

A Unidade de Curitiba do Cefet-PR vem operando na área de capacitação de docentes para atuação no 2.º grau, desde 1946, quando se firmou um convênio por intermédio do Centro de Formação de Professores da CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de

Educação Industrial para o desenvolvimento do ensino técnico no Brasil. Desde então, os cursos oferecidos nessa linha sofreram muitas modificações decorrentes das mudanças econômicas e do ensino ocorridas no país. Essa atividade já é tradicional no Cefet-PR e consta, inclusive, no artigo 2.º da Lei Federal n.º 6.545/78 (Brasil, 1978), e no Artigo 3.º, do Decreto Federal n.º 87.310/82, como uma das atividades fundamentais da Instituição (Brasil, 1982).

Em 26 de junho de 1997, como consequência imediata da nova LDB, o Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução n.º 2/97, substituiu os antigos cursos regidos pelo Parecer 432/71 (Esquemas I e II³⁰) pelo Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado a profissionais com formação superior e que estejam atuando na docência. Desde 1984, o Cefet-PR recebeu a incumbência de formar professores para as disciplinas profissionalizantes do ensino de 2.º grau. No período de 16 anos, o COFOP – Coordenadoria do Programa de Formação de Professores foi responsável pela graduação de 40 turmas, num total de 1.579 licenciados (Programa, 2001).

A inovação consiste na viabilidade de habilitar o docente, não somente para as disciplinas específicas do Ensino Técnico e Tecnológico, como também para as disciplinas do tronco comum do Ensino Médio (Colaço, 2000). O artigo 63, inciso II da nova LDB diz: “Os institutos superiores de educação manterão programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica [e profissional].” A partir de 1999, diante das exigências legais da nova LDB e da escassez de empregos em outras áreas, a demanda pelo Programa Especial de Formação Pedagógica só aumentou, chegando a 5 candidatos por vaga nos concursos seletivos já realizados. (Programa, 2001).

Logo essa estratégia, além de ser uma determinação legal, contribui para atingir o objetivo de produção de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente*.

A estratégia de *implementar o Programa Institucional da Qualidade em Educação e realizar convênios com as Faculdades Alemãs* tem maior importância relativa para o grupo estratégico e menor para o tático. Porém, os dois grupos atribuem os mesmos fatores de

³⁰ Os cursos Esquema I e II foram instituídos com base no art. 80 da Lei n.º 5.692/71 e na Portaria Ministerial n.º 432/71 (Brasil, 1971a) e foram extintos conforme o art. 9.º da Resolução n.º 2/97 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1997d).

influência a saber: qualidade, capacitação e complementação salarial. Essa estratégia está diretamente relacionada com a estratégia de recursos humanos de *promover a capacitação docente em qualidade por meio do programa de cooperação com a DGQ/GTZ*, abordada na seção 4.6.1.2.

Para o grupo estratégico, essa ação é importante no sentido de mobilizar os servidores por meio de sua capacitação, formar equipes de melhorias e obter cooperação internacional mediante convênios com as Faculdades Alemãs, entre outros (Cefet-PR, 1999a). Até o final de 1999, foram capacitados cerca de 150 servidores para a gestão de sistemas da qualidade (Pique, 1996; 1999), aptos a prestar consultorias para as micro e pequenas empresas. Com essa estratégia, a organização pretende alcançar o objetivo do produto final de *criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear o currículo dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996* (ver Anexo 11).

O grupo tático, tem uma posição mais crítica com relação ao Pique, conforme já foi visto no item sobre qualidade, na seção 4.3. Os depoimentos a seguir reforçam isso:

Eu me lembro de pelo menos três iniciativas de se estabelecer programas de qualidade. O Pique foi uma delas, mas pela própria dificuldade que as pessoas têm e o volume de trabalho que isso acarreta, faz com que os programas acabem se perdendo. TAT-1

A forma como a qualidade estava sendo empregada era muito rígida, sem pensar o porquê das coisas, estava se pensando em sistematizar, em estabelecer procedimentos padrões e era mais automatização de procedimentos do que conscientização. TAT-6

A estratégia de *implementar o Programa Jovem Empreendedor* tem menor importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Os principais valores associados foram o empreendedorismo e a inovação no ensino, tendo como principal interesse obter reconhecimento profissional da comunidade discente (ver Quadro 28 na pág. 202). O Programa foi lançado em abril de 1997, em parceria com o Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, Fiep – Federação das Indústrias do Estado do Paraná e Tecpar – Instituto de Tecnologia do Paraná, sendo destinado aos alunos da Instituição. Basicamente, desenvolve as seguintes ações ao longo do ano: palestras sobre empreendedorismo, depoimentos de empresários, cursos para estruturar um plano de negócios e seleção de projetos para acesso aos Hotéis Tecnológico e Empresarial.

A implementação do Programa Jovem Empreendedor, apesar de não ser uma prioridade, é uma estratégia voltada para a formação empresarial dos alunos. É uma atividade extracurricular que proporciona aos alunos um maior envolvimento com a realidade do pequeno empresário (...) EST-1

A escola está começando a desenvolver o espírito empreendedor no seu formando, através de diversas atividades do Programa Jovem Empreendedor, além da disponibilização do Hotel Tecnológico, que possibilita ao aluno, hospedar o projeto de sua empresa por um ano. TAT-6

A criação do Programa Jovem Empreendedor resultou da constatação de que nos últimos anos, as relações de trabalho têm sido gradativamente alteradas devido à globalização da economia, ao desemprego estrutural oriundo da modernização das empresas, com a extinção de muitos postos de trabalho, e com a crescente terceirização de projetos e serviços, resultando no aumento de parcerias empresariais. A formação acadêmica já não é mais suficiente, fazendo-se necessária uma orientação empreendedora (Programa, 1998).

Portanto, essa estratégia tem contribuído para alcançar o objetivo do produto final de *criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear o currículo dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996* e o objetivo de produção de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, além de fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na Gestão 2000-2004.*

A estratégia de *promover recuperação no período letivo e turmas especiais durante as férias* tem maior importância relativa para o grupo tático e menor para o grupo estratégico. Os fatores de influência sobre essa ação são os mesmos para os dois grupos, mas têm intensidade de importância diferenciada, conforme mostra o Quadro 28 (pág. 202). Segundo os dirigentes, essa ação reflete uma preocupação com a responsabilidade social e o interesse subjacente é o controle do processo. Contudo, o grupo estratégico argumentou que esse procedimento já não é mais tão relevante, em função da extinção dos Cursos Técnicos.

Para o grupo tático, desenvolver mecanismos de controle que possibilitem aumentar o aproveitamento dos alunos é uma questão de responsabilidade social para com a comunidade. Entretanto, essa ação é mais relevante para alunos do Ensino Médio e dos antigos Cursos Técnicos, uma vez que não existe procedimento de recuperação nos cursos superiores, a não ser o exame final.

Logo, essa ação busca alcançar o objetivo do produto final de *diminuir a evasão escolar e a repetência continuamente*, mas tem perdido a sua importância devido à atuação predominante no ensino superior, a partir de 1999 (ver Anexo 11).

Adotar o sistema de matrícula por disciplina e disponibilizar acompanhamento pedagógico aos alunos é uma estratégia que tem menor importância relativa para os dois grupos de dirigentes investigados. Há também uma congruência quanto aos fatores de influência considerados. Para os dois grupos, essa estratégia foi norteada pela valorização da inovação e pelo interesse no controle do processo.

Ficou muito mais prático para os alunos. Eu fui aluno da Instituição, em 1983, e a matrícula era feita em bloco, depois era questionada e havia uma nova situação de rematrícula. Então, a matrícula envolvia um período de duas a três semanas. Hoje em dia, existe um meio informatizado para ver se há vaga ou não naquela disciplina e se faz por disciplina. É uma estratégia que, para o aluno que não teve contato com o sistema de matrícula por bloco, talvez não tenha tido muito impacto. EST-1

O sistema de matrícula por disciplina é um procedimento. Não sei se seria uma estratégia. A nossa escola foi a primeira do Brasil a adotar o sistema de matrícula por disciplina no 2.º Grau. Antes, só existia em nível de 3.º Grau. Foi muito positivo, pois reduziu a repetência e a evasão, mas dificultou o controle para a secretaria. TAT-5

Assim como a anterior, essa estratégia contribui para *diminuir a evasão escolar e a repetência continuamente*.

De maneira geral, observando os pontos comuns entre os dois grupos investigados (ver Quadro 28), as estratégias de produtos da organização são influenciadas, predominantemente, por valores como a inovação, a responsabilidade social, o desenvolvimento humano e a interação escola-empresa; e interesses como o controle do processo, o reconhecimento profissional e a complementação salarial.

4.6.3 Relação entre as estratégias de mercados e a configuração de crenças/valores e interesses

As estratégias de mercados referem-se ao conjunto de ações destinadas à atração do público-alvo relacionado com as atividades da organização (Andrade Filho, 2000). Este tipo de estratégia é expresso em declarações que podem mencionar os benefícios oferecidos à comunidade, a ênfase dada ao *marketing* e à diversificação de mercados.

Foram identificadas 10 estratégias de mercados na organização pesquisada, apresentadas no Quadro 29, que destaca a intensidade de importância delas para cada grupo de dirigentes. As Tabelas A e N do Anexo 8 apresentam, respectivamente, as medianas agrupadas e as medianas das estratégias de mercados consideradas na análise.

Quadro 29 – Intensidade de Importância Relativa das Estratégias de Mercados para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Mercados	Intensidade de Importância Relativa	
	Grupo Estratégico	Grupo Tático
Estimular a comunidade empresarial, que atua nas áreas dos cursos ofertados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, a intensificar parcerias e realizar convênios ^a	Maior	Menor
Prestar homenagens no Dia da Indústria às empresas que se destacaram no relacionamento com a Unidade de Curitiba do Cefet-PR	Maior	Menor
Ingressar no mercado de Educação à Distância	Maior	Maior
Ampliar a Graduação e a Pós-Graduação conforme as necessidades do mercado	Maior	Maior
Obter o apoio de diversos segmentos da sociedade para a transformação em Universidade Tecnológica	Maior	Maior
Praticar <i>marketing</i> institucional utilizando os diversos meios de comunicação e divulgar os resultados das ações	Maior	Maior
Fortalecer a integração social interna e externa promovendo intercâmbios e eventos	Menor	Maior
Implementar e manter o Programa Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/Qualidade de Vida para executar projetos de assistência social	Menor	Maior
Atuar no mercado de formação profissional básica, técnica e educação continuada	Menor	Maior
Ingressar no mercado do Ensino Médio	Menor	Menor

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

À estratégia de *estimular a comunidade empresarial, que atua nas áreas dos cursos ofertados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, a intensificar parcerias e realizar convênios* foi atribuída maior importância relativa pelo grupo estratégico e menor pelo grupo tático. Essa estratégia apresentou, inclusive, diferença ao nível de significância $p < 0,05$, no teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas, reforçando a incongruência quanto à intensidade de importância.

Quanto aos principais fatores de influência associados, os dois grupos relacionaram a preocupação com a interação escola-empresa e com a qualidade e indicaram interesses pelo reconhecimento profissional e pela complementação salarial (ver Quadro 30 na pág. 216). Conforme já foi visto, estes fatores mencionados têm maior importância relativa para o grupo estratégico e menor para o tático.

O Cefet sempre teve essa disposição de estimular a interação escola-empresa. Se uma empresa como a Siemens, investe numa escola como o Cefet-PR, é porque elas estão em um mesmo nível de qualidade. Isso é uma estratégia interessante. O Cefet somente realiza convênios com empresas que têm uma consolidação no Brasil (...) EST-1

A interação escola-empresa não ocorre espontaneamente. É um processo que precisa ser estimulado e nós fazemos isso realizando visitas constantes junto às empresas que atuam nas áreas dos cursos ofertados pela escola, tentando sempre uma aproximação maior. Nós sempre procuramos viabilizar convênios para que os nossos alunos possam fazer estágio nas empresas, colocamos a nossa prestação de serviços à disposição, entre outros mecanismos. Dessa forma, a interação acontece mais intensamente. EST-5

O grupo tático, como já foi visto no item sobre interação escola-empresa na seção 4.3, não considera essa interação uma prioridade.

A Instituição prioriza demais a interação com as empresas. Eu não concordo em se ter uma Gerência de Relações Empresariais e Comunitárias desvinculada da Gerência de Ensino e Pesquisa. Eu, pessoalmente, acho que uma Assessoria já resolvia o problema (...) TAT-8

Essa estratégia, além de contribuir para alcançar o objetivo societal de *contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004*, procura também atingir o objetivo de produção de *ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias* (ver Anexo 11).

Assim como a estratégia anterior, *prestar homenagens no Dia da Indústria às empresas que se destacaram no relacionamento com a Unidade de Curitiba do Cefet-PR*, tem maior importância relativa para o grupo estratégico e menor para o tático. Os principais fatores de influência indicados pelos dois grupos para definir essa ação foram a interação escola-empresa e o interesse pelo reconhecimento profissional. Tais fatores têm intensidade de importância diferente para os grupos, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Essa é uma estratégia fundamental para uma Instituição que quer estar próxima do mercado, porque apesar de ser uma atividade de um dia, ela é significativa no sentido de reconhecer que a parceria é importante para a Instituição, trazendo as empresas que se destacaram em cada departamento e isso promove uma aproximação do curso com a empresa. Nós temos observado que, ao longo do tempo, na medida em que você presta uma homenagem à empresa, as portas se abrem para projetos cooperativos, oportunidades de estágio para alunos, visitas de coordenadores, estágio de professores, etc. Isso facilita a aproximação da empresa com o Cefet. Esse é um mecanismo importante e a Escola deve preservá-lo. EST-3

É importante, mas existem outras estratégias que podemos ter para interagirmos com as empresas do que necessariamente essa atividade. TAT-1

É importante essa participação das indústrias, mas, ao mesmo tempo em que você homenageia alguns, você discrimina outros. É uma tradição do Cefet, mas eu não vejo como tão prioritária assim. TAT-10

A Unidade de Curitiba do Cefet-PR comemora o Dia da Indústria na semana do dia 25 de maio, desde 1984. Essa solenidade homenageia empresários, empresas e egressos da Instituição que se destacam nas suas áreas de atuação e na interação com o Cefet durante o ano. Os critérios para selecionar as empresas por área de atuação são: número de ofertas de estágio/emprego, doação de equipamentos, acordos de cooperação e convênios técnico-científicos firmados (Cefet, 1998). Logo, essa estratégia busca atingir o objetivo de produção de ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004, além de *fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR no mercado*.

A estratégia de *ingressar no mercado de Educação à Distância* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes investigados, conforme mostra o Quadro 29. Para o grupo estratégico essa ação reflete a valorização da flexibilidade, ao diversificar novas formas de ensino e da possibilidade de expansão da área de atuação. Os principais interesses relacionados foram a complementação salarial e a autonomia para diversificar a sua forma de atuação no mercado.

O Cefet já está atrasado nesse sentido. Nós ainda não temos programas de ensino à distância. Estamos começando agora, com a criação de uma Assessoria específica para isso (...). Nós pretendemos atuar, principalmente, com especializações, mas a primeira proposta que veio foi de graduação, com o curso de Tecnologia em Informática. É problemático atuar na graduação à distância, pois não são todas as áreas em que se pode atuar. Nós temos que ter estratégias para a graduação. Num Curso de Informática até dá para atuar, mas a especialização é mais fácil de se trabalhar, seja por *Internet* ou por vídeo conferência. Os cursos que estão sendo programados são para o ano 2002. EST-2

Nós temos duas propostas, uma na área de especialização e outra na graduação, com cursos de Tecnologia, em parceria com a Universidade Eletrônica que disponibilizaria os meios. A Universidade Eletrônica é um órgão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia que atua como se fosse uma fundação. A intenção é ter um curso na área de Informática, atendendo as necessidades de Estado do Paraná e de Rondônia. Dessa forma, estaríamos expandindo a nossa atuação. EST-3

Para o grupo tático, essa estratégia reflete, principalmente, a responsabilidade social, a flexibilidade e a inovação no ensino, tendo como interesses a capacitação e os benefícios sociais resultantes.

Hoje é um aprendizado porque a escola ainda não tem nenhum projeto de educação à distância. Nós estamos usufruindo desse mecanismo para viabilizar um curso de mestrado à distância para os nossos servidores, mediante um convênio com a UFSC. Estamos tentando começar a concretizar projetos próprios, trazendo experiências para criar uma cultura nessa atividade. Ver o que os outros já fizeram

e não ter as mesmas dificuldades. A educação à distância é, hoje, imprescindível para nós. É uma tendência em função das dimensões continentais do nosso país. É um caminho que pode melhorar a qualificação profissional. TAT-6

(...) o Cefet está tentando implementar de uma maneira bem estruturada. Criou um Programa de Educação à Distância e está procurando modelos nessa área. A educação à distância não é uma simples transposição da educação presencial. Tem n interfaces diferentes (...) TAT-10

As atribuições do Programa de Educação à Distância, criado em 2000, são: definir as diretrizes para cursos não-presenciais ou semipresenciais, incluir o Cefet-PR entre as instituições que ampliaram sua oferta de educação superior a grupos que dificilmente teriam acesso a ela e estruturar programas voltados às necessidades de uma educação continuada. (Netto, 2000). Portanto, essa estratégia busca atingir o objetivo de produção de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente* (ver Anexo 11).

A estratégia de *ampliar a Graduação e a Pós-Graduação conforme as necessidades do mercado* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Essa estratégia reflete o posicionamento da Instituição diante das mudanças ambientais, em termos de legislação e de tendências da educação no mundo globalizado. Conforme mostra o Gráfico 6, a Pós-Graduação, em nível de Mestrado, tem apresentado um relativo crescimento do número de alunos.

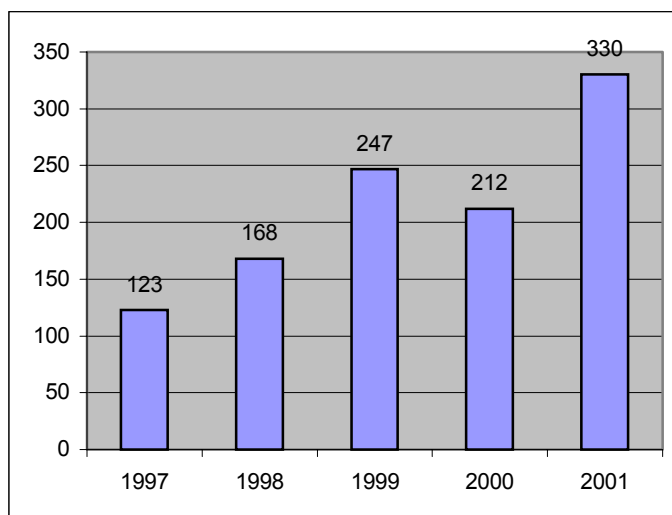
Para o grupo estratégico, essa ação reflete, principalmente, a verticalização do ensino e a expansão. Os principais interesses associados foram a capacitação e o reconhecimento profissional.

A pós-graduação *stricto sensu* alavanca todos os demais níveis de ensino (...). Os professores começam a buscar titulação e os alunos começam a participar dos trabalhos que são desenvolvidos. EST-3

Nós não conseguimos ampliar por falta de espaço físico. Os nossos Cursos de Pós têm obtido bons conceitos da Capes, o que mostra que estão no caminho certo. A construção do *campus* Ecoville é a nossa grande saída. EST-4

A graduação e as tecnologias são, hoje, o nosso objetivo principal. Nós não podemos dizer que a prioridade nossa é formar doutores, mestres e nem especialistas. Eu acho que a nossa prioridade é fornecer mão-de-obra especializada para a comunidade. EST-5

Gráfico 6 – Quantidade de Alunos em Cursos de Mestrado da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2001



Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Para o grupo tático, essa estratégia reflete a verticalização do ensino e o desenvolvimento humano, além de interesses por capacitação e progressão na carreira (ver Quadro 30). Porém, este grupo demonstrou, mais uma vez, sua insatisfação em relação ao lançamento dos novos cursos superiores de tecnologia. Percebe-se que há um consenso quanto à ampliação da graduação e da pós-graduação, mas não quanto aos cursos a serem ofertados.

Nós temos que pensar o ensino da graduação como sendo o nosso carro-chefe. A pós-graduação *stricto sensu* é importante porque ela vai ser a ponta de lança que vai alavancar a graduação e, hoje, o Governo sinaliza como sendo a forma de ensino que vai dar margem para que as instituições busquem recursos e fomentem a Instituição. Não existem mais linhas de fomento do Governo Federal que não sejam através de programas ou de projetos de pesquisa. Então, ela é importantíssima como forma de alavancar a graduação. A pós-graduação *lato sensu* também é importante porque pode ser mais um meio de conseguir recursos para a Instituição e para o professor. TAT-1

Nós temos, hoje, nove cursos de tecnologia na Unidade de Curitiba e três cursos de engenharia, a elétrica, que tem a eletrônica e a eletrotécnica, a civil e a mecânica. Nesse contexto, existe uma lacuna que nós poderíamos suprir que seria, por exemplo, um curso de engenharia química e um curso de engenharia da computação, mas para isso, nós teríamos que discutir e isso nós não estamos fazendo! Hoje, a prioridade é reconhecer os novos Cursos Superiores de Tecnologia (...) TAT-3

Ampliar a graduação e a pós-graduação é razoável. Dentro do possível, estamos atingindo esse objetivo. Nossa pós-graduação está se consolidando, pois conseguimos abrir um curso de doutorado e temos um grupo de pesquisa com um certo reconhecimento nacional. A Capes também nos reconhece e nos deu uma nota adequada (...). A pós-graduação está bem encaminhada e a graduação também, dentro de certos aspectos. O que deveria haver seria uma diversificação da graduação, mais especificamente, das engenharias e cursos básicos de bacharelado (...). Poderíamos estar trabalhando tanto na área de aplicação, com as engenharias, quanto nas áreas básicas. Se não fosse a precipitação de transformar os Cursos Técnicos em Tecnologias, poderíamos estar pensando nisso (...) TAT-8

Com a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia houve uma redução das vagas para o ensino técnico e seguiu-se um aumento considerável das vagas para o ensino superior.

Houve uma mudança com relação ao mercado atendido e a escola passou a ter 85% de seus alunos no ensino superior (Romano, 1999). A Tabela 12 mostra a evolução da quantidade de alunos por nível de ensino e confirma este fato.

Tabela 12 – Quantidade Alunos Matriculados por Modalidade de Ensino na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2001

Modalidade de Ensino					
2.º Grau Técnico*	6318	5351	3162	2394	1885
Ensino Médio	-	160	369	547	625
Graduação	1354	1436	2267	3030	3540
Prog. Form. Ped.	234	120	280	176	221
Pós-Graduação**	342	602	434	417	489

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

* A última entrada de alunos para os curso técnicos ocorreu em 1997.

** Inclusive alunos de especialização.

Apesar das divergências, essa estratégia tem contribuído para atingir os objetivos de produção de *aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo a demanda da sociedade* e de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente*, além do objetivo derivado de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica*, ao alterar o perfil de atuação.

A estratégia de *obter o apoio de diversos segmentos da sociedade para a transformação em Universidade Tecnológica* apresentou maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes.

Para o grupo estratégico, essa ação reflete uma preocupação com a expansão da Instituição, com a sua sustentabilidade futura e está relacionada com o reconhecimento profissional; embora seja uma ação não assumida pelo grupo, diante da posição do Ministério da Educação sobre essa questão (ver seção 4.5.5), conforme sugere o depoimento a seguir:

Eu não tenho conhecimento de ações nesse sentido. Não há uma campanha junto aos segmentos da sociedade para que essa transformação obtenha apoio. O Cefet faz isso através da divulgação de seu histórico e de quais seriam os benefícios resultantes para a sociedade, caso se transformasse em uma Universidade Tecnológica. O Cefet tem uma posição de se caracterizar como Universidade Tecnológica, porém o *marketing* em cima disso não é oficial. EST-1

Apesar disso, o grupo dirigente como um todo, está aguardando a mudança de

governo para se reposicionar sobre essa questão. Quando o projeto de transformação foi encaminhado ao MEC, em 1998, criou-se uma expectativa em torno disso que acabou sendo frustrada com a resposta do MEC (ver seção 4.2.1). Para o grupo tático, essa estratégia reflete uma preocupação com a verticalização do ensino e com a responsabilidade social, além do interesse pelo controle do processo de transformação da Instituição (ver Quadro 30). Essa estratégia, apesar de não plenamente assumida, contribui para atingir o objetivo derivado de *transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica* (ver Anexo 11).

A estratégia de *praticar marketing institucional utilizando os diversos meios de comunicação e divulgar os resultados das ações* tem maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Para o grupo estratégico, essa ação reflete a crescente preocupação com a transparência na gestão administrativa, bem como com a responsabilidade social. O principal interesse é o reconhecimento profissional da sociedade. O grupo tático associou os mesmos fatores de influência, revelando uma elevada congruência em relação a essa ação. Contudo, os dois grupos demonstraram insatisfação com a atual política de *marketing* da Instituição.

Eu acho que o *marketing* da escola deveria obter as necessidades de informação da comunidade interna e externa. É uma estratégia que existe, mas não se mostrou efetiva. Estão sendo feitos informes da Direção-Geral e da Diretoria da Unidade, mas não são ações que vêm da Assessoria de *Marketing*. A abordagem de *marketing* atual está mais voltada para a venda da imagem da Instituição. EST-1

Embora nos achemos muito bons, não temos uma cultura de *marketing*. Apesar de o Cefet ser considerado modelo por muitos, nós divulgamos mal a nossa Escola. Poucos conhecem a qualidade do Cefet fora do Paraná. Estamos melhorando, mas temos que fazer isso de uma maneira um pouco mais agressiva. Com a reestruturação administrativa, foi criada a Assessoria de *Marketing* (...) TAT-1

Segundo matéria divulgada no Cefet Notícias, de 8 de maio de 2001, é de suma importância que até as instituições públicas comecem a se envolver com *marketing*, não somente no sentido de promoção e preocupação com a imagem, mas em todos os pontos que norteiam a atual tendência de prospecção de mercado. É com esse espírito que o Cefet-PR criou uma assessoria dedicada a esse fim (Netto, 2001c). Portanto, essa estratégia busca o objetivo derivado de *fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na Gestão 2000-2004*.

Quadro 30 – Influência das Crenças/Valores e Interesses sobre as Estratégias de Mercados, segundo os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático

Estratégias de Mercados	Grupo Estratégico		Grupo Tático	
	Crenças/Valores	Intenções	Crenças/Valores	Intenções
Estimular a comunidade empresarial, que atua nas áreas dos cursos ofertados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR a intensificar parcerias e realizar convênios ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾ Complementação salarial ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾ Qualidade ⁽⁴⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾ Complementação salarial ⁽⁴⁾
Prestar homenagens no Dia da Indústria às empresas que se destacam no relacionamento com a Unidade de Curitiba do Cefet-PR ⁽¹⁾⁽⁴⁾	Interação escola-empresa ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Interação escola-empresa ⁽⁴⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Ingressar no mercado de Educação à Distância ⁽¹⁾⁽³⁾	Flexibilidade ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾ Autonomia ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾ Inovação ⁽⁴⁾ Flexibilidade ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾ Capacitação ⁽³⁾
Ampliar a Graduação e a Pós-Graduação conforme as necessidades do mercado ⁽¹⁾⁽³⁾	Verticalização do ensino ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾	Capacitação ⁽¹⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Verticalização do ensino ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Capacitação ⁽³⁾ Progressão na carreira ⁽³⁾
Obter o apoio de diversos segmentos da sociedade para a transformação em Universidade Tecnológica ⁽¹⁾⁽³⁾	Expansão ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Verticalização do ensino ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Controle do processo ⁽³⁾
Praticar marketing institucional utilizando os diversos meios de comunicação e divulgar resultados das ações ⁽¹⁾⁽³⁾	Transparência ⁽¹⁾ Sustentabilidade ⁽¹⁾	Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Transparência ⁽³⁾ Responsabilidade social ⁽³⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Fortalecer a integração social interna e externa promovendo intercâmbios e eventos ⁽²⁾⁽³⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾
Implementar e manter o Programa Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/ Qualidade de Vida para executar projetos de assistência social ⁽²⁾⁽³⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾	Benefícios sociais ⁽²⁾ Reconhecimento profissional ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Benefícios sociais ⁽³⁾ Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾
Atuar no mercado de formação profissional básica, técnica e educação continuada ⁽²⁾⁽³⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾	Complementação salarial ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽³⁾ Desenvolvimento humano ⁽³⁾	Complementação salarial ⁽⁴⁾
Ingressar no mercado do Ensino Médio ⁽²⁾⁽⁴⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾	Controle do processo ⁽²⁾	Qualidade ⁽⁴⁾	Reconhecimento profissional ⁽⁴⁾

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

(1) Maior importância relativa para o Grupo Estratégico

(2) Menor importância relativa para o Grupo Estratégico

(3) Maior importância relativa para o Grupo Tático

(4) Menor importância relativa para o Grupo Tático

À estratégia de *fortalecer a integração social interna e externa promovendo intercâmbios e eventos* foi atribuída maior importância relativa pelo grupo tático e menor pelo grupo estratégico, o mesmo ocorrendo com os fatores de influência (ver Quadro 30).

Para os dois grupos, essa ação reflete a preocupação com a responsabilidade social e o desenvolvimento humano da comunidade cefetiana. O principal interesse associado foi os benefícios sociais decorrentes. Apesar da análise das medianas ter indicado que o grupo estratégico atribui menor importância relativa a essa ação, a análise documental e do conteúdo das entrevistas indicou que existe uma preocupação na Instituição em se organizarem eventos, bem como viabilizarem intercâmbios.

A organização de eventos abertos à comunidade sempre ocupou lugar de importância no contexto das atividades extraclasse do Cefet e proporciona a integração dos alunos e servidores com a comunidade, além de divulgar a imagem da Instituição. EST-5

Essa interação com outras instituições é muito importante para ampliar a visão de nossos servidores. Os professores visitantes, por exemplo, trazem experiências diferentes que agregam valor aos nossos processos. A participação em eventos científicos e tecnológicos também propicia uma excelente troca de informações. TAT-9

“O Cefet incorporou totalmente o espírito de globalização (...) e relaciona-se com diversos países do mundo, seja enviando ou recebendo professores e alunos ou sendo visitado (...). Zelando pelo aprimoramento da qualidade do ensino, o Cefet mantém, desde 1988, acordos e convênios firmados com instituições estrangeiras” (Cefet-PR, 1997c).

A realização anual da exposição de trabalhos de alunos (Expotec) para divulgar e valorizar os trabalhos acadêmicos motiva os alunos na busca e execução de novas idéias ou a aprimorar as já conhecidas. Esse evento promove a integração dos alunos com professores, comunidade e empresas, além de oportunizar e motivar o exercício da pesquisa e da criatividade entre alunos e professores orientadores (Cefet-PR, 1999c).

O intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras objetiva trocar experiências para a elaboração de projetos de cursos, estruturar projetos de intercâmbio de professores e alunos, estudar formas alternativas de financiamento para viabilizar programas de intercâmbio, além de conhecer outras estruturas organizacionais. (Cefet-PR, 2001b). Portanto, essa estratégia contribui para alcançar o objetivo do produto final de *propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas*, bem como o objetivo derivado de *fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do*

Cefet-PR na Gestão 2000-2004 (ver Anexo 11).

Implementar e manter o Programa Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/Qualidade de Vida para executar projetos de assistência social é uma estratégia que tem maior importância relativa para o grupo tático e menor para o grupo estratégico. Os fatores de influência dessa ação indicados pelos dois grupos foram a responsabilidade social e o desenvolvimento humano, além dos interesses por benefícios sociais e reconhecimento profissional (ver Quadro 30).

Eu acho que o grupo Cimco deveria mobilizar os alunos. Primeiro, deveria formar esses alunos e, depois utilizar esse poderio de pessoas dotadas de informação para que atuassem junto à comunidade carente. Hoje, o Cefet não tem uma atuação direta. Não existe uma estratégia específica. O Cimco é um programa válido, multiplica o conhecimento dentro do Cefet, mas nós deveríamos ampliar isso para a comunidade externa carente. EST-1

Nós trabalhamos com essa estratégia de responsabilidade social. O Cimco é um Programa Institucional e nós já fizemos a erradicação do analfabetismo na Unidade de Curitiba e agora estamos trabalhando no Programa Educação para os servidores administrativos completarem o 2.º grau. Além disso, temos o Projeto Pescar³¹ que procura integrar alunos carentes ao convívio social e profissional. TAT-2

É uma estratégia importante que deve ser ampliada. Nós participamos e apoiamos o Grupo Cimco, através da Divisão de Benefícios, que dá suporte para organizar campanhas e cede a participação das assistentes sociais. Todo apoio que o grupo Cimco necessita, tanto da Divisão de Benefícios, como do Departamento de Recursos Humanos, é concedido. TAT-4

Em 1996, a Unidade de Curitiba implantou o programa institucional Cimco (Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos), com a assessoria da Organização não-governamental “pela VIDDA”. O objetivo do Cimco é implementar a política social do Cefet-PR, através da definição de diretrizes básicas voltadas para a promoção da qualidade de vida, por entender ser este o único caminho capaz de contribuir para minimizar o crescimento das doenças sexualmente transmissíveis e do uso de drogas (Histórico, 2001). É portanto uma ação social que contribui para atingir o objetivo societal de *manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004*.

A estratégia de *atuar no mercado de formação profissional básica, técnica e educação continuada* tem menor importância relativa para o grupo estratégico e maior para o tático. Porém, os fatores de influência são os mesmos para os dois grupos.

³¹ O Projeto Pescar é constituído por 31 escolas mantidas por empresas privadas, cuja filosofia se norteia por “não dar o peixe, mas sim pescá-lo.” No Paraná, esse projeto é resultado de uma parceria entre a empresa Tibagi Engenharia, Construções e Mineração Ltda., a Associação dos Aposentados e Funcionários do Banco do Brasil e o Cefet-PR, cujas instalações e professores são mobilizados para viabilizar cursos profissionalizantes (Projeto, 1998b).

Essa ação reflete uma preocupação com a responsabilidade social e o desenvolvimento humano, além do interesse pela complementação salarial, uma vez que é uma atividade extracurricular. A diferença de importância dessa ação está relacionada com a prioridade futura vislumbrada pelo grupo estratégico, em função do aumento do nível de escolaridade no Brasil.

Nós ainda temos que oferecer à sociedade programas para trabalhadores que não têm o ensino fundamental e médio, já que a nossa média de escolaridade atual, no Brasil, é de seis anos. Ao longo dos próximos dez anos, temos que atender esse mercado. Para isso, temos mecanismos não regulares e programas emergenciais para atuar onde necessário e capacitar pessoas com pouca escolaridade, como, por exemplo, o convênio que utiliza os recursos do FAT [Fundo de Amparo ao Trabalhador]. Hoje, no Cefet, temos pessoas que querem priorizar essa situação emergencial. Nós, da Direção, estamos preocupados em estruturar a Instituição para o cidadão que já tenha educação básica e aí poderemos oferecer programas efetivos de educação continuada. EST-3

O Cefet tem que se preocupar com a educação continuada e ofertar cursos de qualificação de curta duração para atender o mercado. O programa de educação continuada é um nicho forte do Cefet que atende muito à comunidade (...). Os Cursos de Especialização também têm uma demanda. São cursos relativamente fáceis de se organizar, não necessitam de fomento e têm dado bons resultados. EST-5

O Cefet tem por obrigação, dentro de seus objetivos, trabalhar com os três níveis de educação profissional [básico, técnico e tecnológico]. Existe um mercado enorme que necessita do nível básico e, por isso, nós temos que investir mais nisso. TAT-6

Esta ação tem sido efetivada de diversas formas. O convênio com a SERT – Secretaria de Estado de Emprego e Relações do Trabalho do Paraná para qualificar recursos humanos e atender às demandas das indústrias no Paraná, com recursos do FAT, por exemplo, qualificou, no setor automotivo, de setembro/97 a maio/99, 1.850 trabalhadores (Programa, 1999). O convênio entre a Funcefet e a Cia. Cervejaria Brahma/Skol para formar técnicos, segundo o sistema do ensino técnico pós-médio, certificou 37 técnicos, em agosto de 2000. (Técnicos, 2000). E, para finalizar, o Departamento Nacional de Trânsito e o Conselho Nacional de Trânsito autorizaram, em 30 de maio de 2000, o Cefet-PR a ministrar cursos para formação, reciclagem, qualificação e especialização dos recursos humanos que vão atuar na formação de condutores de todo o país. Para tanto, foi criado na escola o PETT (Programa de Educação e Tecnologia de Trânsito) que tem por objetivos oferecer à comunidade paranaense, através da área de extensão, oportunidades de qualificação, requalificação e treinamento profissional. (Cefet-PR, 2000g).

“Os cursos de extensão tiveram uma grande expansão ao longo dos anos. Sua finalidade sempre foi atender à necessidade de qualificação e aperfeiçoamento dos recursos humanos das empresas e a solicitações da comunidade” (Alessio, 1998b). Portanto, essa estratégia tem contribuído para alcançar o objetivo de produção de *formar e qualificar*

profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino (níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, ensino médio, ensino superior de graduação e pós-graduação e formação de professores) para os diversos setores da economia continuamente, além de manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004 (ver Anexo 11).

Ingressar no mercado do Ensino Médio tem menor importância relativa para os dois grupos de dirigentes. Para o grupo estratégico é uma questão de responsabilidade social e de controle do processo, mas que, segundo eles, é uma ação que poderia até deixar de ser feita. Contudo, a Tabela 13 demonstra a importância que a comunidade atribui ao Ensino Médio ofertado pela Instituição.

O Ensino Médio desvinculado da formação técnica, perdeu a característica de preparo profissional. É um curso voltado para a formação do cidadão como um todo. Existe uma preocupação com a formação da base científica e o embasamento para a tecnologia, mas não necessariamente voltado para a vida profissional, pois não é o objetivo principal. EST-2

Ofertar o Ensino Médio é uma maneira de aproveitar o potencial de nosso corpo docente. Apesar de não ser função do Cefet, é uma referência e nos ajuda, inclusive, a compreender melhor a questão do processo seletivo. EST-4

Nós poderíamos até eliminar isso, pois está na contra-mão dos nossos objetivos! Ou nós fazemos Ensino Tecnológico ou nós fazemos Ensino Médio. Isso está bem claro. EST-5

O grupo tático, por sua vez, enfatiza mais a qualidade do ensino ofertado e o reconhecimento profissional da comunidade, mas também não considera o Ensino Médio uma prioridade (ver Quadro 30 na pág. 216).

Eu acho que a Escola tomou uma decisão, ao priorizar o ensino superior, com os cursos de Engenharia e de Tecnologia. Se der, oferta o Ensino Médio, mas não é prioridade porque não é esse o nosso negócio (...). Ele foi criado como uma resposta à comunidade, porque nós simplesmente paramos de oferecer o Curso Técnico. Mas nós estamos ampliando demais a nossa atuação no mercado. TAT-1

Hoje, o Cefet tem uma natureza de instituição de ensino superior. Ao longo do tempo, ele se caracterizou como tal. Mas eu não vejo que ele renegue o ensino médio a um grau de importância menor (...). Eu sei que o Cefet não vai se tornar uma escola de ensino médio, mas não é por isso que não vai dar uma certa prioridade para esta modalidade de ensino (...) TAT-6

Nós temos um bom ensino médio, mas se o Cefet quer ser Universidade, não é esse o nosso campo! Na matriz orçamentária que vem do MEC, o peso do ensino médio é irrelevante comparado com a graduação (...). A nossa prioridade é a graduação e a pós. TAT-9

Não é vocação do Cefet trabalhar com o Ensino Médio. O trabalho que está sendo feito é excelente, mas eu não sei se deveríamos dedicar tanto esforço para formar alunos para fazer vestibular. Se for manter, teria que ser uma proposta mais social. Um Ensino Médio para alunos necessitados, com a mesma qualidade para tentar resgatar o antigo objetivo da Escola de Aprendizizes ou do próprio Pró-

Técnico³², mais recentemente. Eu faria o Ensino Médio ser o Pró-Técnico. Atender, com qualidade, as classes menos afortunadas. O Ensino Médio teria, então, uma função social. TAT-10

Tabela 13 – Relação Candidato por Vaga no Ensino Médio da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1998 a 2002

ANO	Turno	Vagas Ofertadas	Relação Candidato/Vaga
1998	Matutino	80	22,69
	Vespertino	80	16,58
1999	Matutino	120	23,59
	Vespertino	80	17,70
2000	Matutino	120	26,33
	Vespertino	80	19,66
2001	Matutino	120	22,15
	Vespertino	80	14,49
2002*	Matutino	120	26,50
	Vespertino	80	14,80

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da Unidade de Curitiba do

Cefet-PR

* Dado obtido do site www.cefetpr.br, em abril/2002.

Segundo o Prof. Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica, o Ensino Médio está sendo mantido no Cefet porque ele serve de referência de boa qualidade para o sistema público de ensino. Quando o Ensino Médio nas escolas estaduais for tão bom quanto ele, vai ser o momento de terminar, porque deixará de fazer sentido ocupar o espaço de cursos profissionalizantes. Mas a sua manutenção fará sentido se na Instituição houver cursos de formação de professor, porque o Ensino Médio poderá servir de laboratório para esses cursos. Além disso, segundo ele, o que precisa ser repensado é o mecanismo de entrada existente atualmente, pois é muito elitizado e afasta a Instituição de sua função social (Secretário, 2000).

Logo, essa estratégia tem contribuído para atingir o objetivo de produção de *formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da*

³² O Pró-Técnico era uma preparação para ingresso nos Cursos Técnicos de 2.º grau no Cefet-PR e destinava-se aos estudantes que haviam concluído ou estavam concluindo o antigo 1.º grau. Tinha como objetivo proporcionar o embasamento teórico que os Cursos Técnicos requeriam. Era realizado duas vezes ao ano, com duração de quatro meses, sendo ofertado gratuitamente aos dependentes de funcionário público (municipal, estadual ou federal), trabalhadores sindicalizados e seus dependentes ou dependentes de aposentados. Os critérios para ingresso eram, além do desempenho no exame seletivo, o nível de carência financeira do candidato (Curso, 1994). O Curso Pró-Técnico foi desativado em 1998, quando passou a ser ofertado o Ensino Médio.

economia continuamente, bem como o objetivo derivado de fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na Gestão 2000-2004.

Observando os pontos comuns entre os dois grupos investigados (ver Quadro 30), as estratégias de mercados da organização são influenciadas, predominantemente, por valores como a responsabilidade social e o desenvolvimento humano; e interesses como reconhecimento profissional, benefícios sociais e complementação salarial.

Com relação a outras estratégias que poderiam ser colocadas pelos dois grupos de dirigentes investigados, foi mencionada a possibilidade da Unidade de Curitiba voltar a ofertar Cursos Pós-Médios Técnicos regulares. Segundo alguns dos dirigentes, tem havido uma forte cobrança do MEC para que a Instituição volte a atuar no nível técnico. Porém, todos os Departamentos da Instituição estão envolvidos com o processo de reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia e abrir uma nova frente agora foi considerada inviável. Depois que esses cursos estiverem consolidados, possivelmente, a Unidade de Curitiba voltará a atuar no nível técnico, em alguns nichos de mercado. Também tem havido uma cobrança da comunidade empresarial por técnicos. Além disso, o Cefet-PR é referencial para os outros Cefets que mantiveram os Cursos Técnicos.

De maneira geral, assim como ocorreu na análise dos objetivos, ficou caracterizado que aquelas crenças/valores e interesses, que cada grupo atribuiu maior importância relativa, influenciaram estratégias também consideradas de maior importância relativa. Por outro lado, aquelas crenças/valores e interesses, que cada grupo atribuiu menor importância relativa, influenciaram estratégias de menor importância relativa. A próxima seção, apresentará uma análise sobre como o contexto ambiental tem afetado a cultura organizacional e os interesses dos dois grupos de dirigentes para a definição de objetivos e estratégias.

4.7 Contexto Ambiental no Período de 1996 a 2001: Crenças/Valores, Interesses, Objetivos e Estratégias

Esta seção dedica-se a avaliar as relações entre as pressões ambientais, a cultura organizacional e as dependências de poder para a definição de objetivos e estratégias da organização pesquisada, no período de 1996 a 2001. As mudanças impostas pela legislação

(pressões coercitivas) associadas às pressões sociais configuram as pressões institucionais sobre a Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

As pressões ambientais podem estar afetando o posicionamento estratégico da organização, contudo, boa parte delas são interpretadas de forma diferenciada pelos dois grupos de dirigentes investigados na presente pesquisa.

A descrição efetuada dos aspectos simbólicos e das dependências de poder, segundo a visão dos dois grupos de dirigentes investigados, permitiu constatar a existência de certos padrões de crenças/valores e interesses que parecem predominar nestes grupos e que definem a importância de objetivos e estratégias. O Quadro 31 mostra quais são as crenças/valores e interesses considerados mais importantes na concepção de cada um dos grupos. Esses elementos simbólicos foram construídos ao longo do tempo, em função das experiências compartilhadas pelos membros de cada grupo e pela forma como eles percebem as pressões do contexto ambiental.

Diante das evidências documentais e das declarações dos dirigentes do grupo estratégico, percebe-se que este grupo está mais sintonizado com os acontecimentos do ambiente externo e com um contexto de referência internacional. Esta preocupação poderia estar influenciando a maior valorização de determinados elementos simbólicos e interesses. O grupo tático, por sua vez, estaria mais envolvido com aspectos internos da organização e com um contexto de referência nacional, afetando a sua forma de ver o mundo. Ficou claro que existem pontos comuns entre as visões de cada um dos grupos, bem como posicionamentos diferentes. A forma como os mecanismos de pressões institucionais são interpretados parece explicar as diferentes maneiras de justificar objetivos e estratégias.

Na sequência, os fatores ambientais mais relevantes são comentados, revelando diferentes formas de interpretar as ações adotadas pela organização. Em algumas situações, constatou-se que a intensidade de importância da ação para atingir objetivos pôde ser considerada congruente e em outros, não. E o mesmo ocorreu com a determinação dos fatores de influência sobre os objetivos e as estratégias identificados.

Quadro 31 – Crenças/Valores e Interesses de Maior Importância Relativa para os Dirigentes dos Grupos Estratégico e Tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Grupo	Crenças/Valores	Interesses
Estratégico	Sustentabilidade Qualidade Interação escola-empresa Verticalização do ensino	Capacitação Progressão na carreira Reconhecimento profissional Complementação salarial

	Flexibilidade Transparência Expansão	Autonomia
Tático	Responsabilidade social Disciplina Desenvolvimento humano Verticalização do ensino Flexibilidade Transparência	Capacitação Progressão na carreira Benefícios sociais Controle do processo

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas, conforme Anexo 8 e na análise de conteúdo das entrevistas

4.7.1 Mudanças impostas pela legislação

Diante de mudanças, como as impostas pela nova LDB, a organização procurou definir objetivos e implementar estratégias que adequassem a sua estrutura à nova realidade. A reestruturação administrativa efetuada a partir de abril de 2000, por exemplo, foi uma delas. É oportuno esclarecer que, antes da reestruturação administrativa, o Diretor da Unidade de Curitiba também respondia pela Direção-Geral do Sistema Cefet-PR. Nesses momentos, conforme Fleury (1989), o tecido simbólico se revela mais facilmente ao pesquisador, pois certos valores importantes de ser preservados ou questionados, emergem com maior nitidez. O Quadro 31 apresenta as crenças/valores e interesses de maior importância relativa para os dois grupos de dirigentes investigados e orienta as análises.

As mudanças impostas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), desencadeou uma série de alterações sobre a educação tecnológica no Brasil. A principal delas foi a extinção do ensino técnico em nível de 2.º grau. Esta mudança afetou todo o sistema Cefet-PR que passou a se articular para assimilar essa nova realidade. O ensino técnico, até 1996, era oferecido em todas as Unidades do Cefet-PR, em nível de 2.º grau e tinha a duração de quatro anos (sendo que com três anos, o aluno tinha direito ao certificado de conclusão do 2.º grau e de Auxiliar Técnico). Diante deste novo quadro, a Instituição, baseada no parágrafo único do artigo 52, que faculta a criação de universidades especializadas por campo do saber, elaborou um projeto para criar os novos Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, passou a ofertar, em 1998, o Ensino Médio, interrompendo as entradas para os Cursos Técnicos e, a partir de 1999, iniciou a implementação dos Cursos Superiores de Tecnologia. Tais ações de transição foram adotadas para adequar a Instituição à nova LDB.

Este posicionamento reflete, para o grupo estratégico, a valorização da verticalização do ensino e atende aos interesses por reconhecimento profissional e autonomia. O grupo tático, por outro lado, apesar de também valorizar a verticalização do ensino, considera que a organização se precipitou ao lançar Cursos Superiores de Tecnologia, quando poderia ter diversificado as Engenharias e lançado alguns Cursos de Licenciatura e Bacharelado, conforme descrito na seção 4.6.2. É, portanto, de se esperar que os grupos internos das instituições universitárias, possam adotar posições diferenciadas quando submetidas à mesma pressão ambiental (Hinings e Greenwood, 1988; Enz, 1988; Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Essa postura, diante das mudanças decorrentes da nova LDB e dos documentos que a regulamentaram (Decretos n.º 2.207/97 e 2.208/97 e Portaria Ministerial n.º 646/97), ficou caracterizada na mensagem do então Diretor-Geral, Prof. Paulo A. Alessio (1997) à comunidade cefetiana, divulgada no Cefet Jornal, de novembro de 1997:

“Diante da nova realidade, a partir de 1998, novos cursos serão oferecidos pelo Cefet-PR e, para tanto, já desenvolve, em 1997 e no próximo ano, um processo intenso de planejamento e adaptação curricular envolvendo todos os setores acadêmicos, a saber:

- a) Continuidade do ensino técnico nos moldes anteriores, até a conclusão dos que nele ingressaram no 2.º semestre de 1997;
- b) Ofertar, a partir de 1998, o ensino médio, conforme proposta aprovada pelo Conselho de Ensino e homologada pelo Conselho Diretor;
- c) Ofertar, a partir de 1998, cursos de educação profissional de nível básico, com duração de 120 a 170 horas e destinados à qualificação e requalificação de trabalhadores;
- d) Ofertar, a partir de 1999, cursos técnicos nas áreas de atuação dos já existentes a alunos egressos do ensino médio;
- e) Criação de novos Cursos Superiores de Tecnologia, com um modelo de organização curricular inovador, flexível e atento às mudanças do mercado de trabalho e às inovações tecnológicas;
- f) Manutenção do ensino superior na forma já ministrada e realização de estudos sobre a viabilidade de abertura de novos cursos.”

A ação referente ao item d acima não foi concretizada. De acordo com a Ata da 145.^a Sessão Ordinária do Conselho Diretor do Cefet-PR, de 5 de julho de 1999, a Instituição não adotou os Cursos Técnicos Pós-Médios em sua estrutura regular, uma vez que a oferta de um Curso Superior de Formação Específica, ao invés do Curso Técnico Pós-Médio, traria maiores benefícios aos alunos concluintes, possibilitando-lhes o prosseguimento de estudos em nível de graduação, especialização e mestrado profissional, sendo, portanto, mais atraente. (Cefet-

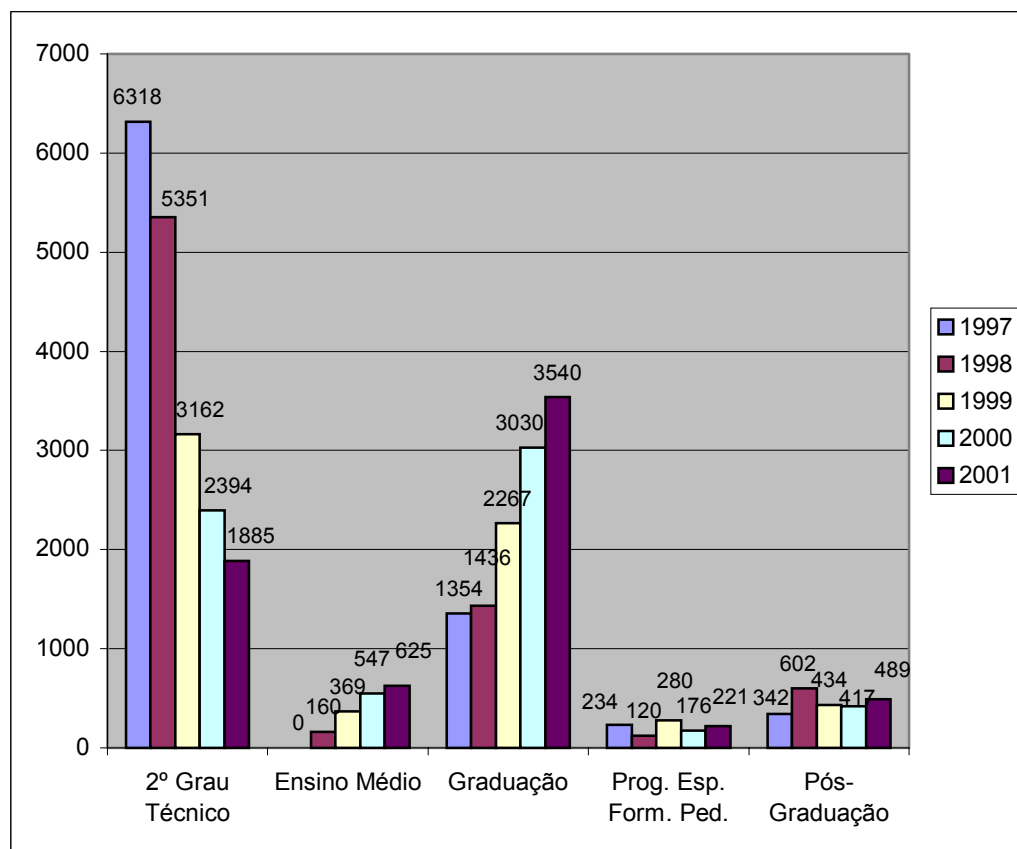
PR, 1999d). Contudo, existem pressões institucionais para que o Cefet-PR volte a atuar no ensino técnico, conforme está declarado a seguir:

Outros Cefets adotaram modelos camuflados do técnico integrado para dar certo ou estão buscando alternativas, como o Cefet-RJ, que oferece a merenda para estimular os alunos a fazerem os dois turnos, aplicando o modelo concomitante. Para a realidade do brasileiro, quem já tem o segundo grau, não faz um Pós-Médio de dia, pois está trabalhando. Fazer uma concomitância que compromete dois turnos é complicado. A desistência tem sido grande. Nós previmos isso: quando o aluno faz dois turnos, um do Médio e um do Técnico e começa a ir mal, ele acaba desistindo do profissionalizante porque o que dá ascensão ao 3.º grau é o Ensino Médio. É exatamente isso que está acontecendo lá. Então, volta exatamente ao mesmo problema que tínhamos antes! EST-2

O Gráfico 7 mostra como a extinção dos Cursos Técnicos de 2.º grau, determinada pela nova LDB, em 1996, juntamente com outros fatores, fez com que a organização optasse por atuar predominantemente na educação superior.

Existe também uma cobrança do MEC, através da Semtec, para que o Cefet-PR volte a atuar no ensino técnico. Contudo, a Instituição tenta desvincular-se da atuação no ensino profissional básico e técnico para atuar, predominantemente, no ensino profissional tecnológico, com os Cursos Superiores de Tecnologia e, a partir disso, transformar-se numa Universidade Tecnológica. Esse objetivo esbarrou na cefetização (ver seção 4.1) das escolas técnicas federais realizadas pelo Ministério da Educação, além do que o MEC se manifestou contrário a essa intenção, pois não pretendia transformar as escolas técnicas num modelo que também estaria se transformando.

Gráfico 7 – Quantidade de Alunos Matriculados por Nível de Ensino na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1997 a 2001



Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Segundo Alessio (1998b), “(...) o projeto de transformação do Cefet-PR em Universidade Especializada, na forma prevista no parágrafo único do artigo 52 da nova LDB, vem sendo assimilado pela comunidade cefetiana e defendido como uma causa comum. A nova natureza da Instituição lhe permitirá ampliar a **autonomia**, obter maior **reconhecimento** junto à comunidade científica e acadêmica, aprofundar sua credibilidade junto ao setor produtivo e **expandir** sua área de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão.” A análise mostrou que há uma elevada congruência entre os dois grupos de dirigentes da Unidade de Curitiba sobre a importância desse objetivo.

Apesar da entrega do projeto ao MEC, em 12 de novembro de 1998, ficou registrada na Ata da 144.^a Sessão Ordinária do Conselho Diretor, de 23 de abril de 1999, a preocupação da Diretoria com relação à não possibilidade de atingir, pelo menos nos próximos anos, o objetivo de transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica, tendo em vista a posição do MEC em manter os Cefets subordinados à Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica e que não seriam incluídos no projeto de autonomia universitária e deixariam o

âmbito da SESu – Secretaria de Educação Superior (Cefet-PR, 1999b). Com a cefetização, os Cefets do PR, MG, RJ, BA e MA que estavam ligados à SESu passaram a fazer parte da Semtec. Dessa forma, estas Instituições deixaram de receber recursos da SESu. Por isso a sustentabilidade é um valor que tem crescido em importância para o grupo estratégico.

Após este fato, as declarações dos Dirigentes do Sistema Cefet-PR, apoiando a transformação, continuaram, conforme mostram os trechos a seguir:

“(...) com a transformação, o Cefet ganha outro horizonte, o do espaço universitário no campo do saber tecnológico. O modelo Cefet já é histórico para nós, pois atingimos com sucesso os seus limites e para crescermos e diversificarmos a nossa atuação, temos que explorar e assumir outro modelo acadêmico.” (Romano, Vice-Diretor-Geral, 1999).

“Um processo dessa natureza requer uma avaliação criteriosa e tem, normalmente um andamento moroso. O Ministério da Educação está, no momento, ocupado, em nível da educação tecnológica, com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, que passarão a ter, nos Cefets já existentes, paradigmas a seguir e coirmãos a auxiliá-los. Tal situação não significa, no entanto, um impedimento à transformação. Nossa luta pela Universidade Tecnológica (...) continua viva, com a certeza de que o projeto está bem encaminhado e de que, no devido tempo, apesar da descrença de alguns, o sonho se tornará realidade.” (Alessio, Diretor-Geral, 1999).

“A transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica é muito mais que um sonho, é uma perspectiva bastante real, apesar da descrença de alguns. A Instituição (...) cresceu, amadureceu e está preparada para assumir a condição de Universidade. (...) abraço a causa da Universidade Tecnológica como uma das minhas principais bandeiras de luta. E para que a transformação seja mais facilmente atingida, proponho-me: 1) divulgar amplamente junto à comunidade interna e externa o projeto e as vantagens da transformação em Universidade; 2) insistir junto ao MEC para que o processo seja apressado e concretizada a transformação; 3) desenvolver campanha na mídia e para os políticos paranaenses (...), mobilizando-os para a aprovação do projeto; 4) preparar a estrutura organizacional do Cefet-PR para a transformação (...); 5) aproximar mais a instituição das outras Universidades e dos fóruns de debates dos problemas universitários para melhor conhecê-los e participar de suas soluções.” (Netto, candidato a Diretor-Geral, 1999).

“Nutro uma expectativa especial em relação à Universidade Tecnológica, esperando que a comunidade continue a luta para alcançá-la e, assim, possamos ampliar ainda mais nosso atendimento aos anseios da sociedade paranaense e brasileira por educação de qualidade.” (Alessio, ex-Diretor-Geral, 2000).

Em matéria divulgada no Cefet Notícias, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, voltou a afirmar que não está de acordo com a possibilidade de transformar o Cefet-PR numa Universidade Tecnológica, pois, segundo ele, a ação desvalorizaria o ensino técnico. Adiantou que está viabilizando mais recursos do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional para fortalecer a educação tecnológica brasileira: “Melhorando a estrutura, será possível ofertar mais vagas para a educação profissionalizante.” (Paulo, 2001). Diante disso e das solicitações do meio empresarial é provável que a Instituição volte a atuar com o ensino técnico regular.

Não está sendo descartada totalmente a volta do Curso Técnico. Inclusive, nós temos uma demanda grande para certas áreas, o próprio Curso Técnico de Edificações e de Mecânica, mas ocorrerão quando nós tivermos mais espaço livre e se a carga horária dos professores estiver mais baixa, no turno da tarde, por exemplo. Nós temos uma pressão muito grande também da Semtec para retornar. É um dos papéis do Cefet e nós temos que retomar o Curso Técnico, mas não é mais o objetivo principal. EST-2

Ainda sobre esta questão, ficou evidente o interesse por reconhecimento profissional do grupo estratégico, ao ressaltar a qualidade do ensino ofertado pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR. A exaltação constante à Instituição foi interpretada como sendo uma necessidade de reconhecimento e de legitimação do Cefet-PR, perante as demais Instituições de Ensino, sejam elas Cefets ou Universidades, e pela sociedade. Os depoimentos abaixo demonstram isso.

O ruim é ser conceito de qualidade numa situação em que, na verdade, os outros Cefets nunca vão chegar. Cefets de outros Estados nunca vão chegar ao nível de qualidade do Cefet-PR. Em muitas situações, percebe-se que realmente existe uma crença de que tudo que o Cefet faz, é feito com qualidade e, constantemente, as pessoas estão exaltando a Instituição em função disso. EST-1

Todos os Cefets que possuem o Pós-Médio Técnico, que eu vi, não estão tendo bons resultados. Talvez fosse o caso de nós montarmos um modelo do Cefet-PR, que normalmente tem bastante chance de dar certo, para exportar, divulgar, ser copiado novamente e tornar-se referência como mais um produto nosso. EST-3

“O Cefet do Paraná é o melhor do Brasil; quero o Cefet como líder da educação profissional. Hoje, temos 198 escolas técnicas de segmento comunitário que estão proporcionando boas condições. O Cefet sempre foi nosso exemplo e é por isso que estamos investindo” (Souza, Ministro da Educação, 2001).

O grupo tático, por outro lado, apesar de apoiar a transformação em Universidade Tecnológica, por acreditar na verticalização do ensino, considera que a Instituição deveria manter alguns Cursos Técnicos, por ser uma questão de responsabilidade social para com a comunidade.

O Cefet tem a obrigação de lançar os Cursos Técnicos! Depois que o processo de reconhecimento das Tecnologias for concluído, nós poderemos redirecionar o nosso foco e a Semtec está cobrando isso do Cefet. TAT-2

O que preocupa, com a extinção do Técnico, é que há muita cobrança por esse nível de profissional. Existe uma procura. Então, o Cefet percebeu que tem que cuidar disso. Nós já temos grupos conversando e discutindo sobre a questão dos novos cursos técnicos para que o Cefet tenha um critério maior na definição destes currículos. O Técnico provavelmente vai voltar, com um outro tipo de currículo, por uma demanda que está aí. TAT-6

O Cefet poderia parar com algumas tecnologias e abrir alguns Cursos Técnicos Pós-Médios. Poderia haver uma análise da demanda que se tem em alguns cursos de tecnologia, pois esses cursos, por visarem um nicho de mercado, têm que ser flexíveis e não podem ser perenes. TAT-10

A valorização maior da responsabilidade social e da disciplina parece estar influenciando o grupo tático a acatar as determinações do MEC, bem como as solicitações do mercado.

A valorização da expansão, da verticalização do ensino e da flexibilidade; e o interesse por maior autonomia parecem ter atuado como fatores determinantes que mobilizaram o grupo estratégico a levar adiante o projeto de transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica, apesar das pressões ambientais contrárias. Isso vem ao encontro do que Machado-da-Silva e Fonseca (1996) colocam sobre o fato de forças isomórficas que atuam sobre a organização não inibirem a sua capacidade de ação, ou seja, a tendência à homogeneização não anula a postura pró-ativa da organização sobre o seu ambiente, visando ao alcance de objetivos.

Desde a sua criação, em 1909, o Cefet-PR vem adotando uma política de expansão e diversificação de suas atividades e, atualmente, conta com mais cinco Unidades no interior do Paraná, além da Unidade de Curitiba. O próximo passo desta expansão, segundo o grupo estratégico, é construir o *campus* Ecoville em Curitiba, para possibilitar um crescimento considerado necessário da Unidade.

O projeto dos novos Cursos Superiores de Tecnologia levou em consideração o disposto no Parecer n.º 776, de 3 de dezembro de 1997, do CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior), que dispõe sobre a Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (Cefet-PR, 2000a).

A criação dos Cursos Superiores de Tecnologia no Cefet-PR tem que ser contextualizada como uma resposta e uma solução a mudanças verificadas num cenário amplo em que se conjugam mudanças legislativas, educacionais e econômicas. As mudanças na LDB alteraram radicalmente as diretrizes educacionais brasileiras, definindo dois níveis de educação: básica e superior. Esta se flexibiliza, oferecendo modalidades profissionais, voltadas para o mundo do trabalho, almejando a empregabilidade para o egresso. O aumento do número de egressos (cerca de 400 mil em 1998) do Ensino Médio da rede pública e

privada no Estado do Paraná tem criado uma demanda³³ maior para o Ensino Superior. O setor produtivo, num novo contexto de organização e de globalização, passou a requerer um perfil mais versátil, flexível e gerencial do egresso, exigindo que as Instituições de ensino alterassem a formatação da graduação. Assim, esses três fatores conjugados deram suporte para a implantação dos novos Cursos Superiores em Tecnologia que respondem a essas necessidades e anseios legítimos da sociedade brasileira (Romano, 1999).

Logo, a estruturação dos Cursos Superiores de Tecnologia do Cefet-PR orientou-se para o atendimento de tendências do desenvolvimento tecnológico e de novos nichos de mercado de trabalho. Sua concepção prevê a possibilidade de incorporação de atividades que os mantenham atualizados, assim como a reorientação de sua modalidade quando determinadas especialidades não obtiverem mais perspectivas de demanda (Cefet-PR, 2000a). O trecho abaixo, mencionado por um dos entrevistados, descreve resumidamente as justificativas para as importantes decisões tomadas pela Instituição:

Quando foi aprovada a nova LDB, a Direção-Geral do Cefet-PR preocupou-se em definir o que iria fazer diante desse novo contexto legal. Ao longo de 1997, nós fizemos dois grandes seminários para definir quais seriam os cursos a serem ofertados. Em 1998, houve uma ampliação dessa discussão com o setor produtivo, sobre a questão do desenvolvimento humano nas organizações. As tendências tecnológicas nos levaram a lançar os Cursos de Tecnologia. O Cefet-PR posicionou-se como uma Instituição que será, ao longo dos próximos dez anos, conhecida não somente como uma boa escola de formação de recursos humanos, mas também como uma Instituição que produz, desenvolve e transfere tecnologia para a sociedade e, principalmente, por formar empreendedores (...). Esse é o Cefet que queremos e por isso nós deixamos de ser uma Instituição de 2.º grau, de formação de técnicos e passamos a ser uma Instituição que tem como patamar a graduação. EST-3

A par de todas as determinações legais, a Diretoria do Cefet-PR elaborou o seu Plano de Implantação do novo modelo de educação profissional, conforme foi prescrito pela Portaria 646/97 (Brasil, 1997c). Entretanto, a estratégia adotada, além de atender a essas determinações, levou em conta o contexto de referência internacional, ao considerar modelos adotados em outros países como o *Baccalauréat*, na França, os *Community Colleges*, nos Estados Unidos e Inglaterra e o *College Degree*, no Canadá, assim como as necessidades do setor produtivo nacional de formação profissional especializada. O depoimento a seguir ilustra esse posicionamento:

Nós estudamos as FH, na Alemanha, as UT, na França, Inglaterra e Estados Unidos para a estruturação dos cursos de tecnologia. Procuramos observar que pontos positivos esses países tiveram (...). Nossas Tecnologias não são cópias, mas têm pontos acrescentados, agregando valor aos pontos positivos desses países. Agora, como modelo de gestão e de organização, nós utilizamos duas

³³ “O número de candidatos ao vestibular do Cefet-PR, em janeiro de 1995, foi de 2.159, e, em janeiro de 2000, passou para 9.195 candidatos.” (Alessio, 2000).

instituições: a Universidade Tecnológica de Compiègne, na França e o MIT- Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos e aplicamos um *benchmarking*³⁴ para o Cefet-PR (...). Nós procuramos entender o contexto destas organizações enquanto modelos de organização. EST-3

Este é um modelo que existe em outros países. Nós temos contato com o Sacramento *City College*, na Califórnia, que possui um sistema semelhante a este. Eles têm vários distritos e possuem também Unidades descentralizadas de formação na área de aeronáutica. Cada sede tem o seu Diretor com sua estrutura, mas existe, dentro de uma situação macro, um sistema administrativo geral de todas as sedes. EST-4

Os Cursos de Tecnologia passaram a ser uma nova opção de cursos superiores ofertados pelo Cefet-PR, dentro das tendências contemporâneas de considerar a boa formação, nesse nível, como etapa inicial da formação continuada, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional com duração compatível com os ciclos tecnológicos e, principalmente, mais inter-relacionada com a atualidade dos requisitos profissionais de visão generalista e especialista em determinada vertente tecnológica e de visão global aliada a uma especialidade da área de atuação. Estruturados sobre o tripé Ciência – Tecnologia – Gestão, os cursos prepararão profissionais com formação de base científica aliada a uma formação tecnológica atual e contemporânea às tecnologias empregadas pelo setor produtivo, e a uma formação gerencial que lhe permite “fazer acontecer”. Esta é a síntese do perfil deste novo profissional, que privilegia as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutante (Cefet em Revista, 1998).

Cumprindo as determinações do Decreto n.º 3.196, de 5 de outubro de 1999, o Cefet-PR estabeleceu para os seus Cursos Superiores de Tecnologia a carga horária de 3.000 horas de atividades educacionais, distribuídas em oito semestres letivos estruturados em dois grandes ciclos. O primeiro, com 1.600 horas, chamado de ciclo profissional geral, compreendendo os três primeiros semestres e a realização do estágio supervisionado com 400 horas, que possibilita a diplomação como Técnico, denominada de Curso Superior de Formação Específica. Uma seleção específica permite a continuidade dos estudos com a realização do segundo ciclo (chamado de especialista) com 1.400 horas, composto dos três últimos semestres e a realização do trabalho de diplomação com 200 horas, habilitando o estudante como graduado em Tecnologia ou Tecnólogo (Brasil, 1999c).

A formatação curricular flexível adotada permite o aumento da produtividade na formação de novos profissionais, uma vez que o Curso proporciona uma formação técnica intermediária, atendendo às novas tendências do mercado de trabalho, aproximando-se da

³⁴ Cf. notas 35 e 37, págs. 145 e 157, respectivamente.

prática já vivenciada em países desenvolvidos. Além disso, o 2.º Ciclo pode ser adaptado às tendências tecnológicas do setor industrial, possibilitando a formação rápida de profissionais ajustados à realidade empresarial vigente (Cefet-PR, 2000a).

Este formato na estruturação dos Cursos Superiores de Tecnologia do Cefet-PR tem, ainda, a finalidade de servir como um forte instrumento de redução da evasão nos primeiros anos dos cursos, comum em todos os cursos de graduação no Brasil e no exterior.

No segundo semestre de 2002, deverá ocorrer a avaliação do MEC, com vistas ao reconhecimento dos cursos. Além disso, tramita no Congresso Nacional, o Projeto de Lei n.º 4.731-A, de 1994, de autoria do Deputado Federal Aldo Rebelo, que trata da regulamentação da profissão de Tecnólogo, devendo ser aprovado frente ao novo panorama do trabalho e da empregabilidade, com conseqüente estruturação do conselho profissional próprio da categoria. (Netto, 2001d).

Contudo, os dirigentes do grupo tático, diante da demanda apresentada pelos Cursos Superiores de Tecnologia, desde quando foram lançados em 1999, comparada aos de Engenharia (ver Tabela C do Anexo 9), vem reforçando sua posição para se rever a viabilidade de alguns daqueles cursos. Conforme demonstram as análises, existe uma congruência quanto à crença na verticalização do ensino, mas não necessariamente com relação às estratégias que procuram efetivar essa verticalização.

Outro fator que vem dificultando a implementação destes cursos é a ausência de uma legislação específica que regule a carreira³⁵ dos docentes envolvidos com a educação profissional, ou seja, a maioria dos docentes que atuava nos Cursos Técnicos de nível de 2.º grau, passou a atuar nos Cursos de Tecnologia, de nível superior, conforme definido pelo Decreto n.º 2.208/97 (Brasil, 1997b). Conseqüentemente, surgiram diferentes posicionamentos entre os dois grupos de dirigentes investigados sobre esta questão.

Nós vamos ter que pensar sobre o desvio de função que está ocorrendo. Toda Instituição que inova e que é flexível, se depara, às vezes, com questões que ela não teve condições de prever. No Cefet, existe uma preocupação constante em se gerenciar os problemas localmente sem se preocupar tanto com Brasília, assumindo o que ocorre aqui. A própria criação da Diretoria de Relações Empresariais

³⁵ Na 150.ª Sessão Ordinária do CODIR, de 26/06/00, foi aprovada proposta para a formação de uma Comissão para elaborar uma solicitação de novo Parecer Jurídico sobre a questão da ascensão (progressão funcional) à classe de Professor Titular dos Docentes de 1.º e 2.º Graus, que foi encaminhada à AGU – Advocacia Geral da União. Tal parecer se justifica, pois a ascensão a Professor Titular se dá por meio de concurso público nas áreas específicas, não havendo outro motivo para se abrir concurso público (Cefet-PR, 2000f).

foi uma ação que veio da base, assim como a reestruturação administrativa, onde o Conselho Diretor deu um voto de confiança para a atual gestão, sem ter alterado o estatuto. Então, o Cefet está sempre assumindo riscos. EST-1

Como nós tínhamos o Curso Técnico integrado com o 2.º grau, o Ensino Médio foi lançado mais por uma transição, decorrente da extinção dos Cursos Técnicos. E se não ofertássemos o Ensino Médio, os professores que atuavam somente no 2.º grau ficariam sem atribuição, pois nos Cursos de Tecnologia, não haveria aula para todos. Se tiver Cursos de Licenciatura, poderemos aproveitar os professores. Talvez seja por isso que o MEC autorizou os Cefets a ministrar estes Cursos (...) TAT-5

Isso é um desvio de função que possibilita, ao docente da carreira de 1.º e 2.º graus, entrar na justiça, pois ele é contratado para dar aula no novo Ensino Médio e está dando aulas nos Cursos de Tecnologia. O docente pode alegar: “Eu fui contratado para dar aula no 2.º grau, não é? Então, me arranje aula de 2.º grau que eu leciono! Agora nesse curso eu não sou obrigado a lecionar!” O Ministério extinguiu o Ensino de 2.º grau integrado com o Técnico e a carreira se mantém com uma nomenclatura antiga. Isso é ridículo! TAT-8

Essa questão se agravou com a criação, pelo MEC, de gratificações diferenciadas para as duas carreiras de docentes³⁶. Com isso, o professor contratado para dar aulas no 2.º grau, teria mais um argumento para não lecionar nos Cursos Superiores de Tecnologia.

Além disso, outro aspecto a salientar é que já houve uma tentativa anterior de se implementarem Cursos Superiores de Tecnologia na Unidade. Entre 1984 e 1995, a Unidade de Curitiba do Cefet-PR ofertou um Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil. Tal experiência é ilustrada no depoimento de um dos entrevistados do grupo tático:

Até 1998, nós tivemos alunos formados no Curso de Tecnologia em Construção Civil que foi extinto, em 1995. Na gestão 1996-2000, foi criado o curso de Engenharia de Produção Civil, mediante uma transformação deste curso (...). Havia um desestímulo no DACOC com o curso e uma grande dúvida sobre até onde ir com o ensino de Tecnologia. Isto porque também havia o Curso Técnico em Edificações. Eu me lembro que a discussão era sobre até onde ia o ensino do Técnico e onde começava o do Tecnólogo. Outro aspecto ruim era que a demanda no vestibular era baixa e isso acabava atraindo alunos com esse nível. O pessoal sentia a dificuldade, pois se despendia muita energia e o egresso tinha dificuldades para se colocar no mercado. Em função de tudo isso, o DACOC fez uma pesquisa de mercado e viu que havia uma carência de profissionais de Engenharia de Produção Civil e o curso foi então transformado. Com a volta das Tecnologias, em 1999, o DACOC foi contra, mas o restante do corpo docente achou que tinha que abrir um curso e foi lançado o Tecnólogo – modalidade Concreto (...). Claro que, hoje, a formatação é diferente, mas não se acreditava que o curso pudesse ter uma nova visão. Dois fatores, ao meu ver, proporcionaram a abertura das Tecnologias: primeiro, o medo de perder o campo de atuação por causa da extinção do Curso Técnico e segundo, uma certa pressão da Instituição como um todo, para se criar os cursos (...) TAT-1

Quanto aos Cursos de Engenharia, a Instituição optou por acompanhar as discussões em nível nacional sobre o assunto. O Edital n.º 4/97 do MEC convocou as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos

³⁶ Cf. nota 33, pág. 121.

superiores. O Parecer n.º 776/97 CNE/CES enfatiza que a orientação estabelecida pela nova LDB aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia quanto das expectativas e interesses dos alunos (Brasil, 1997i).

Esta necessidade por maior flexibilidade na organização de cursos determinada pela nova legislação pode estar afetando a maior importância relativa atribuída a esse atributo pelos dois grupos de dirigentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR investigados. A necessidade de uma revisão de toda a tradição que burocratiza e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação, como uma etapa inicial da educação continuada.

Com relação à concorrência, não existe uma forte preocupação por parte dos dirigentes dos dois níveis investigados. A pressão do ambiente técnico em instituições de ensino, conforme foi ressaltado por Scott (1992), é considerada fraca e isso também foi constatado na instituição pesquisada. Os depoimentos a seguir corroboram esse aspecto.

O conceito de Cefet preocupa mais as outras instituições do que as outras instituições preocupam o Cefet, pois o Cefet, dentro da área tecnológica, é muito específico (...) EST-1

Nós nunca tivemos concorrência. O que existe agora são cursos que estão saindo na iniciativa privada, de nível profissionalizante. Na área de tecnologia nós não temos concorrência e na área de Engenharia existem dois enfoques diferentes, o da UFPR, mais acadêmico e o do Cefet, mais voltado para a prática industrial. Eu nem comparo com cursos particulares, pois os alunos sempre tentam primeiro a Universidade pública e depois as particulares, por isso eu não vejo uma concorrência (...). O que poderia ser uma concorrência é o nosso formando perder uma vaga de mercado para outro e isso não tem acontecido. EST-2

Algumas escolas estão ofertando Cursos de Tecnologia e Cursos Técnicos, mas a nossa escola, em função de sua história, tem uma conquista, em termos de infra-estrutura e de cultura de pessoal, em que é muito forte a questão da educação profissional. Na nossa estrutura física, predominam laboratórios e oficinas. Isso é um diferencial em relação a qualquer outra instituição de ensino. TAT-6

Nós não temos concorrência porque somos uma instituição federal pública e gratuita e os melhores alunos vêm estudar aqui, proporcionado um dos melhores cursos ofertados no mercado. TAT-8

Portanto, a concorrência não tem preocupado tanto quanto a questão da avaliação³⁷ e do reconhecimento dos cursos ofertados pela Instituição, conforme as exigências do MEC. A influência da relação com o setor empresarial, por sua vez, é um fator que tem afetado a valorização da sustentabilidade da Instituição, bem como a qualidade do ensino ofertado em cursos de extensão, segundo o grupo estratégico. Os interesses pela autonomia financeira e

³⁷ Os artigos 3.º e 4.º da lei n.º 9.131, de 24/11/1995, dispõem sobre as avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior realizadas pelo MEC – avaliação de condições de oferta e Exame Nacional de Cursos (Brasil, 1995a).

pela complementação salarial resultante ressaltam a necessidade da organização interagir cada vez mais com o setor produtivo. O grupo tático, por outro lado, considera que o governo deveria investir mais na infra-estrutura das instituições de ensino e melhorar os salários do professor.

4.7.2 A reestruturação administrativa da Unidade de Curitiba do Cefet-PR

O Pique – Processo Institucional da Qualidade em Educação, lançado oficialmente em novembro de 1996, já revelava um posicionamento do grupo estratégico da Instituição, frente às mudanças. A política de interação escola-empresa, tradicional na Instituição, implicitamente já havia estabelecido, em nível estratégico, a consciência de que as mudanças eram inevitáveis. Dessa forma, a Instituição procurou se antecipar às mudanças impostas pela nova legislação, aguardando que se oficializassem, para então implementar os ajustes necessários, procurando transformar ameaças em oportunidades.

As análises indicam que os principais valores que nortearam o grupo estratégico para implementar estas mudanças foram a qualidade, a interação escola-empresa e a expansão, além de interesses por autonomia e reconhecimento profissional. Já o grupo tático atribuiu menor importância relativa a esses fatores e, conseqüentemente, atribuiu menor importância relativa às estratégias de *implementar a Reestruturação Administrativa na Unidade de Curitiba, a partir de 2000*, bem como *implementar o Programa Institucional da Qualidade em Educação*.

Desde a criação da Instituição, existe uma forte influência empresarial sobre ela, decorrente da interação escola-empresa e da preocupação constante de se atender as necessidades do mercado de trabalho. “A aproximação entre as empresas e a escola busca trazer a esta última o conhecimento da situação real do setor produtivo, de suas características, de seus avanços, de suas carências e do perfil do profissional que nele atuará. Este entrosamento permitirá a constante avaliação e reformulação curricular, necessária para uma educação comprometida com o desenvolvimento do país.” (Alessio, 1998b). Recentemente, com a reestruturação administrativa e criação das Diretorias de Sistema, foram também criados cargos de Gerências vinculados ao Diretor da Unidade (ver Anexo 1). Tal fato, gerou diferentes posicionamentos, conforme está ilustrado a seguir:

Não temos nenhum receio ou pudor em usar um termo técnico da administração como gerência só porque atuamos na educação. O Cefet é uma organização que tem uma administração. Nós temos um

modelo de gestão e os termos, como gerência, coordenação, direção, chefia e supervisão, vão existir como em qualquer outra organização. EST-5

Não sei porque estão adotando esta nomenclatura! Eu não entendi porque se resolveu chamar de Gerente o que era Diretor. Para mim, isso não vai mudar nada! As pessoas que estão com a função de gerentes ou de coordenadores, são, acima de tudo, educadores! E é isso que tem que predominar. Não é essa nomenclatura que vai dar o tom. TAT-6

Contudo, apesar das divergências de opiniões, é inegável que a Instituição tem obtido vários benefícios oriundos da interação escola-empresa até mesmo para conseguir implementar novos cursos. Esse relacionamento com as empresas é considerado altamente produtivo para qualquer instituição de ensino. Dessa maneira, conforme indicam as fontes observacionais, a instituição desenvolve tecnologia de ponta e tem acesso a equipamentos de última geração, pois as empresas trazem, na medida em que podem, novos subsídios para as suas pesquisas e quem tira proveito disso, além das próprias empresas, é o corpo discente e docente da Instituição.

Nós temos um contato muito forte e estreito com setor empresarial. Hoje, as Universidades já estão começando a fazer isso, por necessidade, mas são mais acadêmicas. O nosso enfoque está mais voltado para a área industrial, para área tecnológica propriamente dita (...). O Cefet foi criado, em 1909, para atender a uma faixa da população que precisava ser especializada na época, ser qualificada e essa filosofia não se perdeu. Ela mais ou menos se mantém. EST-5

No final de 1999, logo após o último pleito que elegeu o atual Diretor-Geral do Sistema Cefet-PR, Prof. Eden Januário Netto, a nova gestão (2000-2004) estabeleceu, a partir de março de 2000, uma reestruturação organizacional para ajustar a estrutura à estratégia de expansão e às novas exigências de um mercado profissional altamente mutante. O organograma adaptado do Sistema Cefet-PR já está em operação (ver Anexo 12), fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Foram criadas quatro novas Diretorias de Sistema: Diretoria de Ensino, Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias e Diretoria de Orçamento e Gestão, cuja atribuição é planejar ações comuns a serem desenvolvidas em todas as Unidades.

A junção da Diretoria de Apoio e Ensino com a Diretoria de Administração e Financeira não alterou a distribuição de gratificações CDs (Cargos de Direção) e FGs (Funções Gratificadas), ocorrendo o mesmo nas Unidades. Segundo a Ata da 29.^a Sessão Extraordinária do Conselho Diretor, realizada em 24 de março de 2000, “a nova estrutura possibilitará correção no pagamento das mesmas gratificações àqueles que desempenharem funções equivalentes” (Cefet-PR, 2000e). Dessa forma, o Conselho Diretor aprovou a

experimentação, pois o Cefet-PR perderia muito se esperasse a aprovação de um novo Estatuto em Brasília.

O organograma anterior da Instituição era mais rígido e mais voltado às necessidades internas, seguindo uma dimensão tradicional de administração escolar (ver no Anexo 13 o organograma da Unidade de Curitiba antes da reestruturação administrativa). Esta reestruturação realizada nas Unidades foi considerada importante no sentido de posicionar a Instituição num ambiente cada vez mais mutante. Entretanto, a reestruturação mais significativa foi em nível de Sistema, uma vez que se desvinculou da alta administração, o gerenciamento da Unidade de Curitiba com a criação do cargo de Diretor da Unidade de Curitiba. Desta forma, a atuação estratégica do Sistema Cefet-PR adequou-se à necessidade de ter o Diretor-Geral mais presente nas outras cinco Unidades no Estado do Paraná e de estar mais voltada à comunidade empresarial e à sociedade como um todo.

Portanto, até abril de 2000, não existia a figura do Diretor da Unidade de Curitiba. Conforme já foi observado, até esta data o Diretor-Geral do Sistema Cefet-PR também exercia essa função. A Reestruturação Administrativa significou para o grupo estratégico da Unidade de Curitiba maior autonomia administrativa, pois a Direção da Unidade de Curitiba foi desvinculada da Direção-Geral do Sistema Cefet-PR. Até então, a administração da Unidade de Curitiba se confundia com a do Sistema, dificultando a distinção das ações para os dirigentes. As diretrizes da Unidade de Curitiba eram as mesmas do Sistema Cefet-PR e isso, de certa forma, ainda vem ocorrendo devido à fase de transição e adaptação, apesar da criação do novo cargo. O grupo tático, por sua vez atribuiu menor importância relativa a essa ação, uma vez que não contribui para a satisfação de interesses como maior controle do processo e progressão na carreira.

Ressalta-se que as diretrizes para as Unidades são definidas nas reuniões entre todos os Diretores de Unidades com o Diretor-Geral e nas reuniões do Conselho Diretor da Instituição. Conforme declaração de professor na Ata da 29.^a Sessão Extraordinária do Conselho Diretor, de 24 de março de 2000, “a Diretoria do Sistema é de planejamento, não de execução”. Logo, os Diretores de Sistema se ocupam mais com o planejamento enquanto os Diretores de Unidade, com os contatos externos, visando a atrair novos projetos e recursos. Tal preocupação é refletida na declaração abaixo:

“Uma das bases da reorganização administrativa é a necessidade de um planejamento sistêmico para criar procedimentos e instrumentos comuns a todas as Unidades. Esse planejamento, anteriormente desenvolvido informalmente pela Unidade de Curitiba, a partir de agora será elaborado pelas Diretorias de Sistema.” (Netto, Diretor-Geral do Cefet-PR, 2000).

A obtenção de recursos junto ao setor privado é uma ação valorizada pelo grupo estratégico da Unidade de Curitiba, pois significa maior possibilidade de sustentabilidade administrativa e financeira da Instituição. Além disso, o novo organograma (Anexo 1) reflete a preocupação com a cooperação escola-empresa, estendendo a todas as Unidades o *status* de gerência a essa área, no mesmo patamar que a Gerência de Ensino e Pesquisa e a Gerência de Orçamento e Gestão, fazendo prevalecer o conjunto de crenças/valores e interesses do grupo estratégico. Esses três gerentes tratam do acompanhamento das ações cotidianas na Unidade. O grupo tático, conforme já foi visto, não considera esta uma ação importante, pois prioriza excessivamente as atividades de extensão.

Segundo Netto, Basso e Conceição (1998), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, por meio da Diretoria de Relações Empresariais (DIREP), vem implementando, desde 1984, uma política de apoio ao desenvolvimento das atividades de extensão dedicadas ao segmento empresarial. Entendida e desenvolvida pelos professores e técnicos-administrativos, tais atividades objetivam contribuir para o desenvolvimento dos setores produtivos e de serviços, bem como buscar conhecimentos e experiências para a atualização e o aprimoramento do ensino e da pesquisa institucional.

Para o grupo estratégico, a interação tecnológica com o setor produtivo é altamente benéfica para a Instituição de Ensino, pois dentre outras vantagens traz a realidade industrial para o âmbito acadêmico, que pode, no seu desdobramento, gerar pesquisa e desenvolvimento de produtos ou processos inovadores; propiciar treinamento imprescindível de maneira formal e informal, a docentes e discentes, gerando recursos financeiros complementares para a manutenção das atividades de ensino e pesquisa (Netto, Brescianini e Lopes, 1990). Esse processo de interação com o setor empresarial, mediante diversos mecanismos, tem proporcionado uma estreita vinculação da realidade do setor produtivo com o ensino tecnológico. Os diversos mecanismos a que nos referimos envolvem atividades que visam à parceria em projetos e a realização de eventos tecnológicos. A atuação é baseada no planejamento estratégico em sintonia com as necessidades da comunidade empresarial.

Outra importante mudança na estrutura organizacional do Cefet-PR foi a desencadeada pela legislação. O Artigo 56 da nova LDB preconiza que “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.” E, em parágrafo único, que “Em qualquer caso, os

docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes³⁸”.

Para cumprir as determinações acima, regulamentadas pela Portaria Ministerial n.º 1.133, de 20 de julho de 1999, a composição do Conselho Diretor foi alterada (Brasil, 1999b). Até então, o Conselho Diretor do Sistema Cefet-PR era integrado por 11 membros, conforme determinava a Lei n.º 6.545/78, que transformou as antigas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica. Com a modificação, o Conselho Diretor passou a ter 25 membros com a seguinte constituição: Diretor-Geral do Cefet-PR, como seu Presidente nato; ex-Diretor-Geral, como membro nato; um representante e respectivo suplente das seguintes entidades: Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, das Federações da Agricultura, do Comércio e da Indústria do Paraná; 16 representantes e respectivos suplentes do corpo docente da Instituição, 1 do corpo discente, 1 dos ex-alunos e 1 dos servidores técnicos-administrativos. (Novo, 2000; Cefet-PR, 1999b).

O grupo dirigente, visando buscar a uniformização do Sistema Cefet como um todo, pretendia corrigir algumas distorções existentes na estrutura administrativa da Unidade de Curitiba. Na visão da Direção, as atribuições do Chefe de Departamento Acadêmico e as do Coordenador de Curso estavam tendo, na prática, muitos pontos comuns e, conseqüentemente, dúvidas sobre a quem cabiam as decisões sobre determinadas situações. A sobreposição de funções³⁹ é uma disfunção burocrática caracterizada pelo deslocamento de objetivos do cargo em função de interesses diversos, como maior autonomia ou controle do processo (Merton, 1965).

Na tentativa de aglutinar alguns destes cargos, a Direção, dando prosseguimento à reestruturação administrativa, propôs eliminar da estrutura as Chefias de Departamento Acadêmico que não tivessem cursos, a exemplo do que ocorre nas outras Unidades que não têm Chefes de Departamento Acadêmico, desde suas implantações. No entanto, os diversos

³⁸ Em 19 de outubro de 1999, foi aprovado o Regulamento da Consulta à Comunidade para subsidiar o Conselho Diretor na composição da Lista Tríplice para escolha do novo Diretor-Geral, de acordo com a Lei n.º 9.192, de 21/12/1995 (Brasil, 1995b) e Decreto n.º 1.916, de 23/05/1996, que estabelece o peso de 70% para o total de votos dos professores (Brasil, 1996a). Na 24.ª Sessão Extraordinária do CODIR, de 08/10/1999, ficou decidido que os 30% restantes do peso seriam distribuídos da seguinte forma: 20% para os técnicos-administrativos e 10% para os discentes.

³⁹ Cf. notas 29 e 30 da pág. 98.

Departamentos se recusaram a discutir tal proposta, pois alegaram que tal medida era antidemocrática, tendo em vista o Chefe de Departamento ser eleito por seus pares⁴⁰, enquanto o Coordenador é nomeado pela Direção da Unidade. E, além disso, argumentaram que haveria sobrecarga sobre o Coordenador de Curso, ao acumular funções das chefias extintas, bem como retrocesso, sem comentar a perda de poder dos grupos de docentes.

Em se tratando de uma Instituição Acadêmica, deveria se levar em conta o que relata Baldrige *et al.* (1982), ao descrever o modelo político que se desenvolve nas Instituições de Ensino Superior, nas quais, em função da diversificação existente entre os grupos internos da organização acadêmica, com estilos de vida e interesses diferentes, conflitos surgem quando os melhores interesses de um grupo podem prejudicar outros. A estrutura burocrática, por si só, conforme discorre Weber (1944), é uma forma de poder.

Após estudos e discussões feitos por uma Comissão composta por três Chefes de Departamento e três Coordenadores de Curso, indicados por seus pares para representá-los na discussão, foi apresentada ao Diretor-Geral, ao Diretor da Unidade de Curitiba e ao Gerente de Ensino e Pesquisa, uma nova proposta oriunda desses estudos. Em seguida, essa proposta foi discutida e avaliada juntamente com todos os Chefes de Departamento e Coordenadores de Curso. Nestas oportunidades, a proposta foi aprovada parcialmente, resultando na criação dos Colegiados de Cursos na Unidade de Curitiba, a partir de 2002.

O Colegiado de Curso, segundo os dois grupos de dirigentes, contribuirá para fortalecer a transparência na Instituição. A exemplo do que ocorre em outras instituições de ensino, a Unidade de Curitiba pretende implementar os colegiados de curso para definir as diretrizes de cada curso, como órgão descentralizado. O grupo estratégico, entretanto, ainda continua com o objetivo de reduzir níveis hierárquicos, conforme afirma o depoimento abaixo:

É evidente que, para um colegiado, não cabe a figura de dois chefes (um chefe coordenador e um chefe de departamento). Esse colegiado vai querer reduzir a hierarquia para ter agilidade e flexibilidade. Não é só a Direção que vai definir o que vai ser. EST-3

⁴⁰ Na Unidade de Curitiba, as chefias dos Departamentos Acadêmicos são definidas por meio de eleições, podendo candidatar-se todos aqueles que possuem formação superior correlata à área de atuação do respectivo Departamento Acadêmico e estiverem, no mínimo, há dois anos no regime de trabalho de tempo integral ou de dedicação exclusiva. Por outro lado, podem ser eleitores todos os docentes vinculados ao departamento acadêmico (Eleição, 1998). Os demais cargos são indicados e nomeados pela Diretoria.

Segundo um dos entrevistados, foi criado, em 2000, um grupo de trabalho para definir a forma de atuação dos colegiados, bem como o seu regimento. O próprio sistema de avaliação⁴¹ dos cursos feita pelo MEC, coloca como prioridade a existência de colegiados. Os depoimentos a seguir corroboram a necessidade de se implantar os colegiados de cursos na Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

Nós estamos buscando definir qual é a atuação do chefe de departamento e qual é a atuação do coordenador de curso. Existem pontos comuns e isso, algumas vezes, gera conflito. É preciso definir exatamente a competência do chefe de departamento e do coordenador do curso. Não tem como comparar Curitiba com as Unidades do interior, pois os nossos departamentos são extremamente grandes (...). Não haveria como administrar estes departamentos com apenas um coordenador. EST-3

O colegiado é uma oportunidade para que as decisões sejam tomadas coletivamente e não mais centradas no coordenador do curso. Há uma divisão de responsabilidades quanto à gerência do curso (...). Os membros que compõem o colegiado são o coordenador de curso, o chefe de departamento, os chefes de laboratório envolvidos e professores representantes das áreas básicas e específicas do curso. Há uma composição mínima e cada curso poderá flexibilizar a quantidade de membros (...). A idéia é que o colegiado possa deliberar até determinados níveis. Acima disso, ele poderá ser consultivo ou submeter suas deliberações ao Conselho de Ensino. O colegiado não poderá, por exemplo, deliberar sobre a criação de um curso. TAT-1

Pelas análises efetuadas, podemos inferir que, diante das pressões ambientais decorrentes das mudanças legislativas e do processo de globalização econômica, aumentou a necessidade do grupo estratégico adequar a estrutura a essa nova realidade. O contexto de referência adotado para tanto, foi o contexto internacional no qual se buscou observar o comportamento das instituições de ensino que atuam na área tecnológica e aproveitar idéias e procedimentos que foram bem sucedidos. Na tentativa de reduzir a incerteza, esta reestruturação administrativa buscou melhorar a gestão da Unidade de Curitiba, desvinculando as preocupações do grupo dirigente desta Unidade para com as outras Unidades do Sistema Cefet-PR. Dessa forma, configurou-se a Instituição, que tinha um perfil de escola técnica, a um formato universitário. Apesar do órgão mantenedor sinalizar que a Instituição deveria se conformar enquanto Cefet, os dirigentes acreditaram no modelo universitário, em função do contexto internacional de referência adotado por seus dirigentes do nível estratégico.

No entanto, o grupo tático, por estar mais envolvido com questões internas da administração, ainda não assimilou essa reestruturação como uma ação necessária. Apesar do grupo concordar com a transformação da instituição em universidade tecnológica, as

⁴¹ O Programa de Avaliação da Educação Superior, previsto no art. 4.º da lei 9.131/95, afeta todas as instituições de ensino superior e contempla, entre os indicadores de desempenho global, os índices de

distorções existentes dificultam a aceitação do novo modelo administrativo. O grupo tático parece se preocupar mais com as pressões ambientais decorrentes das solicitações da sociedade, como demonstra a maior valorização deste grupo, ao desenvolvimento humano e à responsabilidade social. Portanto, a maneira como o grupo percebe as pressões contextuais associadas às crenças/valores e interesses compartilhados, interferem na forma que ele se posiciona ou gostaria de se posicionar diante dessa realidade. Meyer e Rowan (1977) observaram que valores institucionalizados na sociedade permeiam as estruturas e formas organizacionais, em função da busca pela legitimidade.

Portanto, a análise das manifestações simbólicas e políticas como fatores de influência para a definição de objetivos e estratégias, nos dois grupos de dirigentes investigados, permitiu identificar o padrão de interferência destes elementos sobre o processo de interação da organização com o contexto ambiental, no período abrangido por essa pesquisa.

A partir das análises realizadas a respeito da influência da cultura organizacional e das dependências de poder sobre a definição de objetivos e estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, no período delimitado por essa pesquisa, passa-se, na seqüência, ao Capítulo 5 referente às conclusões, sugestões para pesquisas futuras e recomendações do presente estudo de caso.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A análise da situação atual da educação no país e os cenários projetados para o futuro próximo expõem alguns dos enormes desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino superior. O redesenho do sistema representado pela quase universalização do ensino fundamental e pela progressiva democratização do acesso ao ensino médio também sugere o aumento da pressão social por mais vagas no ensino superior. Sua expansão, no novo milênio, é, portanto, inexorável. O aumento da escolarização em nível superior é crucial para o desenvolvimento sustentado do país. As novas tecnologias de produção e de serviços exigem

profissionais cada vez mais qualificados. O acesso ao ensino superior aumenta, bem como, as condições de empregabilidade, uma vez que as taxas de desemprego tendem a reduzir-se à medida que se eleva o nível de escolaridade.

Contudo, a interpretação desse processo não ocorre de forma homogênea na sociedade. A aceitação passiva desse fluxo de transformações não condiz com a natureza do homem, enquanto agente de mudança. Dessa forma, é de se esperar posições diferenciadas dos grupos que se articulam no interior das organizações, diante das pressões ambientais.

As transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro, a partir da lei n.º 9.131/95 que instituiu o Programa Nacional de Avaliação do Ensino Superior e, principalmente, da lei n.º 9.394/96, que fixou novas diretrizes para a educação nacional, desencadearam diversas mudanças nas instituições de ensino do país. Particularmente, a educação profissional sofreu profundas alterações, culminando com a separação do ensino tradicional do profissionalizante.

Diante desse contexto, este estudo buscou analisar a influência de aspectos simbólicos e políticos sobre a definição de objetivos e estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, segundo a visão dos dirigentes dos grupos estratégico e tático dessa organização, levando-se em conta as pressões ambientais específicas no período de 1996 a 2001. A partir de elementos culturais e de poder, enquanto norteadores do posicionamento estratégico da organização, identificados mediante a coleta de dados de fontes primárias e secundárias e analisados de forma predominantemente descritivo-qualitativa, foi possível caracterizar o fenômeno em estudo.

A metodologia utilizada permitiu identificar quais são as crenças/valores e interesses de maior importância relativa para cada um dos grupos investigados e, a partir disso, verificou-se que existem tanto elementos simbólicos congruentes como incongruentes, ocorrendo o mesmo com as dependências de poder. Contudo, foi possível perceber que, a cultura organizacional delineada para cada um dos grupos é mais consistente do que os interesses, tendo em vista a natureza mais volátil destes. A incongruência, quando detectada, foi mais facilmente justificada pela referência a crenças/valores diferenciados do que a interesses.

Os resultados obtidos permitiram concluir que crenças/valores e interesses de maior importância relativa influenciaram a definição de objetivos e estratégias também considerados

de maior importância relativa pelos grupos, no período delimitado pela pesquisa. E, por outro lado, crenças/valores e interesses de menor importância relativa influenciaram objetivos e estratégias com esse grau de importância.

A identificação de valores como sustentabilidade, qualidade, interação escola-empresa e expansão, considerados de maior importância relativa pelo grupo estratégico, indica o esforço implementado para se viabilizar o crescimento da Instituição diante das pressões ambientais. As ações, tanto em termos de estratégias de recursos, produtos e mercados, apontam para a necessidade de se expandir a organização, como resultado de uma atuação agressiva junto aos órgãos de governo e ao setor empresarial. A necessidade por maior autonomia, reconhecimento profissional e complementação salarial também tem mobilizado o grupo estratégico da Instituição nesse sentido.

Por outro lado, a identificação de valores, como responsabilidade social, disciplina e desenvolvimento humano, considerados de maior importância relativa pelo grupo tático, indicou a maior preocupação desse grupo com aspectos internos da organização, relacionados com a formação do cidadão e com a organização interna da Instituição. A maior necessidade por controle do processo e por benefícios sociais corrobora este fato. As análises mostraram um posicionamento mais crítico do grupo tático, diante das ações determinadas pelo grupo estratégico, revelando divergências quanto a alguns objetivos e estratégias.

Constatou-se também que a verticalização do ensino e a transparência são crenças compartilhadas, em termos de intensidade de importância relativa, pelos dois grupos investigados. Da mesma forma, a flexibilidade foi caracterizada como um valor congruente. Tais elementos simbólicos influenciaram ações e objetivos que respondem às pressões sociais para a oferta de cursos superiores que atendam às necessidades da comunidade, mediante currículos cada vez mais flexíveis. A transparência nas ações decorre da exigência da sociedade por maiores resultados da organização, em função do repasse de recursos tanto do órgão mantenedor como da comunidade empresarial. Os interesses por maior capacitação e progressão na carreira são claramente compartilhados pelos dois grupos e as ações e objetivos nesse sentido revelaram um elevado consenso. Outra consideração pertinente é sobre a questão do empreendedorismo e da inovação que foram considerados como de menor importância relativa pelos dois grupos de dirigentes, havendo o consenso de que são valores que estão em ascensão na organização, principalmente quando se coloca que a organização

está passando por uma transição de formadora de mão-de-obra qualificada para uma Instituição que desenvolve e transfere tecnologia e forma empreendedores.

Esta configuração diferenciada de crenças/valores e interesses explica os diferentes posicionamentos dos dois grupos diante das mesmas pressões ambientais. Em face dessa aparente falta de consenso de crenças/valores e interesses entre os dois grupos de dirigentes, assim como a natureza incongruente de boa parte desses elementos simbólicos e de poder, conclui-se que diferentes crenças/valores e interesses, com intensidade de importância variada, influenciaram os mesmos objetivos e estratégias para cada um dos grupos de dirigentes investigado. As análises indicaram que a natureza dessa incongruência decorre de diferentes interpretações do contexto em que se insere a organização, no período considerado pela pesquisa. Por outro lado, quando as mesmas crenças/valores e interesses influenciaram os mesmos objetivos e estratégias com intensidade de importância variada, para cada um dos grupos, a incongruência foi determinada em função de tais crenças/valores e interesses também terem diferentes intensidades de importância relativa para cada um dos grupos.

Dessa forma, o escopo da pesquisa demonstrou que o impacto do ambiente sobre as organizações não ocorre de forma direta e homogênea, mas é percebido seletivamente e interpretado com base em padrões simbólicos e interesses compartilhados para cada um dos grupos. É interessante observar que, de acordo com o que prevê Scott (1992), o ambiente técnico em instituições de ensino exerce fracas pressões sobre a organização e tal pressuposto foi confirmado na presente análise organizacional pelos dirigentes dos dois grupos investigados, ao relatarem que praticamente não existem ameaças de concorrentes no mercado, sendo que a eficiência organizacional acadêmica é muito mais consequência de pressões normativas e regulativas do ambiente institucional do que técnicas, oriundas da competitividade.

Salientamos que as constantes mudanças organizacionais, de certa forma, internalizaram a crença de que inovações administrativas desencadeiam a expansão da Instituição. A própria história cefetiana impõe aos servidores o sentimento de incerteza com relação ao futuro da Instituição e que ela evoluirá como consequência das mudanças. Diante deste fator histórico, os dirigentes do grupo estratégico têm mobilizado a Instituição em direção a transformações significativas, tanto em termos de estrutura quanto de objetivos e de estratégias, conforme prevê Chaffee (1985).

Exemplificando isso, constatou-se que a pressão exercida para a reestruturação administrativa, que foi implementada na organização, é percebida como estando vinculada ao interesse por maior autonomia do grupo estratégico, além de preparar a Instituição para a transformação em Universidade Tecnológica. Ou seja, é muito mais uma tensão interna, decorrente da necessidade de modernização dos processos de gestão para o alcance de objetivos específicos, do que pressões de grupos externos desejosos de imprimir novos padrões de atuação à Instituição.

Em termos de modelo de gestão, os resultados obtidos na presente pesquisa, com respeito à Unidade de Curitiba do Cefet-PR, coincidem, em muitos aspectos, com as características organizacionais de uma burocracia política, especialmente no que concerne ao predomínio de interesses externos que exercem pressões em direção a mudanças na Instituição e de interesses de grupos internos em busca da subsistência e implementação de objetivos restritos ao grupo. Tal configuração é prevista nos trabalhos de Baldrige *et al.* (1982), Machado-da-Silva (1991) e Hardy e Fachin (1996). Dessa forma, é de se supor que respostas fragmentadas às pressões ambientais enfraquecem posturas consideradas imutáveis no ambiente acadêmico, fazendo com que os grupos se articulem para a satisfação de interesses próprios, em detrimento dos objetivos da organização. Logo, a atuação dos dirigentes, no sentido de fazer convergir os esforços para interesses mais amplos, é fundamental para alcançar os objetivos da organização como um todo.

É de se ressaltar que a configuração cultural observada entre os dois grupos de dirigentes investigados é predominantemente diferenciada. Segundo Meyerson e Martin (1987), esta é uma visão que compreende a cultura pela diversidade, denotando-se atenção às inconsistências, à falta de consenso e a descentralização da liderança. Foi possível constatar que na dimensão interna da organização pesquisada existem fortes componentes simbólicos que prevalecem nos grupos, de modo a privilegiar determinados objetivos e estratégias. Quando associados a interesses comuns, como capacitação e progressão na carreira, percebe-se um movimento em direção à congruência de meios e fins, muito embora justificados por crenças/valores diferenciados. Tal constatação permite uma melhor compreensão da complexa dinâmica cultural e das relações de poder na organização estudada.

Além disso, é relevante destacar a análise contextual que, como pano de fundo, possibilita o entendimento do porquê de certos objetivos e estratégias terem sido implementados, apesar da menor importância relativa atribuída pelos dirigentes. As pressões

sociais e coercitivas intervêm, de uma forma sutil, na configuração das crenças/valores e interesses tanto dos dirigentes do nível estratégico, como do nível tático, sendo percebidas diferentemente por eles, determinando o grau de importância atribuído aos objetivos e às estratégias.

Ainda a respeito da análise ambiental, foi possível perceber nas entrevistas que o contexto de referência adotado pelo grupo estratégico é o internacional, baseando suas ações, independentemente das pressões coercitivas, em posturas adotadas por instituições de ensino estrangeiras. A reestruturação administrativa da Instituição, o lançamento dos novos Cursos Superiores de Tecnologia, a intenção de transformar-se em Universidade Tecnológica e a forte política de interação com as empresas são ações que indicam isso. Quanto ao grupo tático, por outro lado, pode-se inferir que o contexto de referência predominante é o nacional, diante das declarações relatadas. Esse grupo está mais preocupado com ações relacionadas com responsabilidade social, desenvolvimento humano e disciplina. A preocupação em atender as solicitações da sociedade e em ajustar a Instituição para isso, reflete a postura deste grupo em espelhar-se nas melhores instituições de ensino do país, em direção ao isomorfismo mimético e em atender as determinações da legislação. Portanto, a maneira como os grupos percebem as pressões contextuais associadas às crenças/valores e interesses compartilhados, interferem na forma como eles se posicionam ou gostariam de se posicionar diante da realidade.

A leitura das cenas organizacionais indica que a Instituição pesquisada têm um sistema social pluralista, oriundo da complexidade de sua estrutura acadêmica e de crenças/valores e interesses complexos que alimentam as divergências. Conforme Baldrige *et al.* (1982) e Machado-da-Silva (1991), no esquema político da Academia existe uma complexa estrutura social que gera múltiplas pressões, muitas fontes e formas de poder, além de um cenário legislativo que traduz estas pressões em políticas que potencializam conflitos novos.

Outro aspecto observado é que, por ser uma organização com múltiplas finalidades (Etzioni, 1967), a busca pela concretização desses objetivos diversos levam os diferentes grupos a adotarem ou planejarem estratégias diferenciadas para atingir os mesmos objetivos. Essa consideração ficou evidente ao se analisar o objetivo da Unidade de Curitiba do Cefet-PR de aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores para atender a demanda da sociedade. Para alcançar este objetivo, uma das ações definidas pelo grupo estratégico foi o lançamento

dos Cursos Superiores de Tecnologia. Já o grupo tático manifestou preferências diferenciadas, como por exemplo, lançar novos cursos de Engenharia e de Bacharelado, que não foram adotadas, e acabou acatando, de forma um pouco contrariada, as ações que de fato foram implementadas. Essa situação também foi observada com relação a outros objetivos. É de se supor, portanto, que pensamentos estratégicos diferenciados para alcançar objetivos comuns contribuem para acirrar as disputas internas na organização.

Enquanto o grupo tático enfatiza a busca da legitimação social mediante a idealização de estratégias baseadas em crenças/valores como, por exemplo, desenvolvimento humano, responsabilidade social e disciplina, denotando a busca da satisfação por interesses por maior controle do processo e benefícios sociais; o grupo estratégico busca essa mesma legitimação por meio de estratégias que reforçam crenças/valores como expansão, interação escola-empresa, sustentabilidade e qualidade, procurando satisfazer os interesses por maior autonomia, reconhecimento profissional e complementação salarial.

Estas constatações vêm fundamentar a tese de que a cultura organizacional e as dependências de poder são fatores preponderantes para a definição de objetivos e estratégias, sendo que, suas variações, desencadeiam diversificações de pontos de vista e disputas internas numa organização, levando-se em conta as influências contextuais mediante pressões institucionais e sociais. Como Weber (1944) preconiza, as regras culturais e institucionais definem e modelam as estruturas sociais.

Sugestões para estudos futuros

Considerando-se as conclusões até aqui relatadas, é relevante sugerir a realização de novas pesquisas que possibilitem a ampliação dos conhecimentos relacionados ao tema estudado e à Instituição investigada, dando margem a maior desenvolvimento ao estudo das organizações:

- 1) Identificar o isomorfismo das mudanças observadas na Instituição pesquisada, com relação a outras instituições de ensino que atuam no ensino profissional e verificar se tais mudanças decorrem de pressões coercitivas, miméticas e normativas dos contextos institucional e técnico em que se inserem estas organizações.

- 2) Estender o presente estudo de caso mediante uma nova investigação que determine a cultura organizacional e as dependências de poder dos diversos departamentos acadêmicos, de forma a verificar o grau de congruência entre o grupo dirigente como um todo e os referidos departamentos, ampliando as conclusões obtidas na presente pesquisa. Uma análise dessa natureza poderia contribuir para desvendar o impacto do conjunto de crenças/valores e interesses do grupo dirigente sobre o posicionamento de cada um dos departamentos da Instituição, identificando subculturas, além de permitir uma comparação entre o planejamento estratégico formal da Instituição com as estratégias adotadas por esses departamentos para o alcance de objetivos.
- 3) Investigar instituições de ensino similares em regiões diferentes do país, para verificar se as diferenças contextuais regionais afetam a cultura organizacional e as dependências de poder dessas organizações, diante das mesmas mudanças na política educacional profissionalizante.
- 4) Realizar estudos comparativos entre instituições de ensino profissionalizante e universidades acadêmicas do setor público ou privado, de forma a identificar as diferenças existentes em relação à cultura organizacional e ao posicionamento estratégico dessas organizações.

Recomendações

Diante da pesquisa ora concluída, é possível tecer e recomendar algumas sugestões, em termos de ações administrativas, que possam auxiliar os dirigentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR a gerenciar futuros e previsíveis processos de mudança:

- Desenvolver um programa de atualização contínua de laboratórios e bibliotecas para atender às crescentes necessidades da sociedade e às exigências das avaliações do Ministério da Educação.

- Acompanhar as novidades trazidas pela legislação educacional, principalmente no que concerne ao ensino profissional, para flexibilizar processos e buscar alternativas que venham satisfazer as necessidades do mercado.
- Incrementar a pós-graduação *stricto sensu*, como forma de consolidar a pesquisa tecnológica na Instituição, assegurando o desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços em parceria com o setor produtivo, além de melhorar o aproveitamento dos professores com titulação.
- Melhorar o *marketing* institucional com relação às principais conquistas da Instituição como, por exemplo, as boas avaliações do MEC e o desempenho dos egressos no mercado, de modo a projetar mais a organização no cenário nacional.
- Avaliar a viabilidade de se transformar a Instituição numa Universidade Tecnológica, para não descaracterizar a sua atuação predominante na educação profissional, em face da tendência ao isomorfismo mimético das instituições de ensino num contexto universitário acadêmico.
- Aumentar o envolvimento do corpo docente com a Instituição, incentivando os professores a atuarem mais em atividades de pesquisa e extensão, de forma a capacitá-los para elaborar projetos que possibilitem a obtenção de recursos para a organização, via órgãos de fomento, além de se rever a política de capacitação da Instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR ISO 9000-1**: normas de gestão da qualidade e garantia da qualidade. Parte 1: diretrizes para seleção e uso. Rio de Janeiro, 1994.

ABOUT MIT. Disponível em: <<http://web.mit.edu/about-mit.html>> Acesso em: 10 abr. 2002.

ALESSIO, Paulo A. Mensagem do Diretor-Geral à comunidade a respeito das mudanças decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Cefet Jornal**, Curitiba, nov. 1997. n. 12, Reportagem, p. 15. Entrevista.

_____. Em 1998 o Cefet-PR comemora seu 89.º aniversário. **Cefet Jornal**, Curitiba, set. 1998a. n. 7, Mensagem do Diretor, p. 1. Entrevista.

_____. Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR... **Cefet Jornal**, Curitiba, out./nov. 1998b. n. 8, Reportagem, p. 14. Entrevista.

_____. À comunidade cefetiana. **Cefet Jornal**, Curitiba, set. 1999. n. 7, Reportagem, p. 6. Entrevista.

_____. Entre o proposto e o executado, ultrapassaram-se as metas. **Cefet Jornal**, Curitiba, mar. 2000. n. 1, Entrevista, p. 10.

ALLAIRE, Yvan; FIRSIROTU, Mihaela. Theories of organizational culture. **Organization Studies**, v. 15, n. 3, p. 193-226, 1984.

ANDRADE FILHO, José Campos de. **Mudança na política educacional e posicionamento estratégico**: estudo comparativo de casos em instituições de ensino superior. Curitiba, 2000. 290 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

ANDREWS, Kenneth R. **The concept of corporate strategy**. Homewood, IL: Richard D. Irwin, 1965.

APRESENTAÇÃO. **A Instituição**. Disponível em: <<http://www.cefetpr.br/>> Acesso em: 27 set. 2001.

APROVADAS diretrizes para novos cursos de tecnologia. **Cefet Jornal**, Curitiba, maio 1998. n. 4, Gerais, p. 14.

ARAÚJO, Luís; EASTON, Geoff. Strategy: Where is the pattern? **Organization**, v. 3, n. 3, p. 361-383, 1996.

ARENDT, Hannah. **Macht und Gewalt**. Munique, 1970.

ARISTÓTELES. Política. *In: Coleção os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, p. 141-251, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BALDRIDGE, J. Victor. Power and conflict in the university. **London: Wiley, 1971**.

BALDRIDGE, J. Victor; CURTIS, David V.; ECKER, George; RILEY, Gary L. Estructuración de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior. **México: Noema Editores S.A., 1982**.

BARLEY, Stephen; KUNDA, Gideon. Design and devotion: surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse. *Administrative Science Quarterly*, v. 37, p. 363-399, 1992.

BEATRIZ, Marilene Zazula. **Análise cultural e política da mudança organizacional nas Secretarias Municipais de Curitiba**: estudo comparativo de casos. Curitiba, 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

BENATTI, Luciana. Ensino técnico é luxo, diz ministro. **Folha de São Paulo**, 9 abr. 1997. *Folha Cotidiano*, p. 3.

BENSON, J. Kenneth. The interorganizational network as a political economy. *Administrative Science Quarterly*, v. 20, p. 229-249, 1975.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. **New York: Doubleday Anchor Book, 1967**.

BERNARDES, Betina. Saem regras para curso sem diploma. *Folha de São Paulo*, 6 nov. 1997. *Folha Cotidiano*, p. 3.

BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. *In: Senado Federal*. Subsecretaria de Informações. [<http://>

wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=LEI&secao=NJUILEGBRAS&numLei=003552&data=19590216&seq=000&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe].

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. *In*: FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, p. 163, 1961.

BRASIL. Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Departamento de Imprensa Oficial do Estado. 1962.

BRASIL. Portaria n. 432, de 19 de junho de 1971. Fixa normas para cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio. Diário Oficial da União, 19 jun. 1971a.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Estudos sobre a formação de tecnólogos**. Brasília, MEC/DAU/UFMT, 1977.

BRASIL. Lei n. 6.545, de 4 de julho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, 4 jul. 1978.

BRASIL. Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978 e dá outras providências. *In*: **Legislação Básica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. Curitiba: Gráfica do Cefet-PR, p. 9-12, 2000.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, 11 dez. 1990.

BRASIL. Lei n. 8.248, de 23 de outubro de 1991. Dispõe sobre a capacitação e competitividade do setor de informática e automação, e dá outras providências. *In*:

Presidência da República. Casa Civil.
[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8248.htm].

BRASIL. Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. *In: Senado Federal.* Subsecretaria de Informações. [<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=LEI&secao=NJUILEGBRAS&numLei=008670&data=19930630&seq=000&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe>].

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, 9 dez. 1994.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995a. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Dispõe sobre as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto. *In: Ministério da Educação.* Legislação Educacional. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=19&Ttip=Lei>].

BRASIL. Lei n. 9.192, de 21 de dezembro de 1995b. Altera dispositivos da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. *In: Ministério da Educação.* Legislação Educacional. [<http://www.mec.gov.br/home/poleduc/ftp/lei9192.doc>].

BRASIL. Decreto n. 1.916, de 23 de maio de 1996a. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei n. 9.192, de 21 de dezembro de 1995. *In: Senado Federal.* Subsecretaria de Informações. [<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=DEC&secao=NJUILEGBRAS&numLei=001916&data=19960523&seq=000&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe>].

BRASIL. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996b. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *In: Ministério da Educação.* Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=18&Ttip=Decreto>].

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996c. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27.839, 23 dez. 1996c.

BRASIL. Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997a. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1.º, 52, § único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=18&Ttip=Decreto].

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997b. Regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *In: Ministério da Educação*. Legislação educacional. [http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm].

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da lei n. 9.394/96 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 91, Brasília, 15 maio 1997c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 2, de 26 de junho de 1997d. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. *In: Ministério da Educação*. Legislação educacional. [http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ Legislacomum. shtm].

BRASIL. Portaria Interministerial n. 1.018, de 11 de setembro de 1997e. Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP. *In: Ministério da Educação*. Legislação educacional. [http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm].

BRASIL. Decreto n. 2.040, de 22 de outubro de 1997f. Define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para Universidades. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/2725.doc].

BRASIL. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997g. Regulamenta a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 e dá outras providências. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=18&Ttip=Decreto].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 3 de dezembro de 1997h. Diretrizes Operacionais para Educação Profissional em nível nacional. *In: Ministério da Educação*. Legislação educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer n. 776, de 3 de dezembro 1997. Dispõe sobre a Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 dez. 1997i.

BRASIL. Portaria n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997j. Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o art. 6.º do Decreto n. 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *In: Ministério da Educação*. Legislação educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>].

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998a. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96) que dispõe sobre a educação à distância. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=18&Ttip=Decreto>].

BRASIL. Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998b. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Retificada em 05/06/1998. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Inf=2736>].

BRASIL. Lei n. 9.678, de 3 de julho de 1998c. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=19&Ttip=Lei>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer n. 908, de 2 de dezembro de 1998d. Especialização em área profissional. *In: Ministério da Educação*. Legislação Educacional. [<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CES/CES908.doc>].

BRASIL. Portaria Capes n. 80, de 16 de dezembro 1998e. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *In: Capes. Legislação.* [<http://capes.gov.br/legislação/index.html>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1, de 27 de janeiro 1999. Dispõe sobre os Cursos Sequenciais de Educação Superior, nos termos do art. 44 da lei n. 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jan. 1999a.

BRASIL. Portaria n. 1.133, de 20 de julho de 1999. Dispõe sobre a aprovação do Estatuto e do Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 1999b.

BRASIL. Decreto n. 3.196, de 5 de outubro de 1999. Promulga o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países Membros do Mercosul, concluído em Fortaleza, em 16 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 out. 1999c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999d. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *In: Ministério da Educação. Pareceres do Conselho Nacional de Educação.* [<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCB/PCB016.doc>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer n. 1.070, de 23 de novembro de 1999e. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de instituições de ensino superior. *In: Ministério da Educação. Reconhecimento de cursos.* [http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/ces/c1_1070.doc].

BRASIL. Portaria n. 1.647, de 25 de novembro de 1999f. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional (considerando-se o disposto na Lei n. 9.131/95, na Lei n. 9.394/96, e no Decreto n. 2.406/97). *In: Ministério da Educação. Legislação Educacional.* [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislategnol.shtm>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 10 de dezembro de 1999g. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional de Nível Técnico. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/3197.htm>].

BRASIL. Medida Provisória n. 2.020, de 24 de março de 2000a. Institui a Gratificação de Incentivo à Docência e dá outras providências. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=23&Ttip=Medida%20Provisória>].

BRASIL. Decreto n. 3.462, de 17 de maio de 2000b. Dá nova redação ao art. 8.º do Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *In: Ministério da Educação*. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=18&Ttip=Decreto>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer n. 436, de 2 de abril 2001. Dispõe sobre o Posicionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia na Estrutura Educacional, definida pela Lei n. 9.394/96. *In: Ministério da Educação*. Legislação educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/legislatecnol.shtm>].

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BULGACOV, Sérgio. **Conteúdo e processo estratégico**: estudo comparativo de casos na indústria alimentícia do Paraná. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.

BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organisational analysis**, Vermont: Athenaeum Press, 1979.

CAMPOS, Edmundo. Sociologia da burocracia. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

CARVALHO, Hélio Gomes de. **Cooperação com empresas**: benefícios para o ensino. Curitiba: 1997. 166 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

CASTOR, Belmiro Valverde Jobim. Fundamentos para um novo modelo no setor público no Brasil. (1995: Curitiba). **Anais**. Seminário: Pacto Federativo e as Relações Intergovernamentais. Curitiba: 1995, p. 91-102.

CEFET investe na integração escola-empresa. **Cefet Jornal**, Curitiba, set. 1997a. n. 10, p. 9.
CEFET constrói os próprios móveis que utiliza. **Cefet Jornal**, Curitiba, out. 1997b. n. 11, p. 1.

CEFET homenageia profissionais e empresas destaque. Cefet Jornal, Curitiba, maio. 1998. n. 4, Reportagem p. 16.

CEFET EM REVISTA. Curitiba: Divisão de Recursos Didáticos do Cefet-PR, 1998. Especial.

CEFET-PR. Conselho Diretor. **Deliberação 05/90:** aprovação da avaliação de desempenho e progressão funcional dos docentes do Cefet-PR, Curitiba. 30 maio 1990.

CEFET-PR. Programa de Cooperação Técnica Brasil-Alemanha. Projeto Cefet-PR/GTZ. Curitiba, dez. 1996.

CEFET-PR – vamos conservá-lo. **Cefet Jornal**, Curitiba, 2. quin. mar. 1997a. n. 2, Reportagem, p. 16.

CEFET-PR cria a sua Fundação. **Cefet Jornal**, Curitiba, 2. quin. maio 1997b. n. 5, Reportagem, p. 16.

CEFET-PR relaciona-se com escolas do mundo. **Cefet Jornal**, Curitiba, 2. quin. jun. 1997c. n. 6, Reportagem, p. 16.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 143.^a sessão ordinária.** 19 mar. 1999a.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 144.^a sessão ordinária.** 23 abr. 1999b.

CEFET-PR realiza a Expotec. **Cefet Jornal**, Curitiba, dez. 1999c. n. 9, Reportagem, p. 10.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 145.^a sessão ordinária.** 5 jul. 1999d.

CEFET-PR. Diretoria-Geral. **Cursos Superiores de Tecnologia:** o desafio de uma nova proposta. Curitiba: Gráfica do Cefet-PR, 2000a.

CEFET-PR. Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Cap. I, art. 1.º. *In: Legislação Básica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*, p. 15, 2000b.

CEFET-PR. Regimento Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Cap. I, art. 3.º. *In: Legislação Básica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*, p. 33-77, 2000c.

CEFET-PR. Diretoria de Ensino. Relatório de Atividades de 1999. Curitiba, fev. 2000d, p. 3.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 29.ª sessão extraordinária.** 24 mar. 2000e.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 150.ª sessão ordinária.** 26 jun. 2000f.

CEFET-PR qualificará instrutores de trânsito. Cefet Jornal, Curitiba, jun. 2000g. n. 3, Geral, p. 24.

CEFET-PR. Departamento de Ensino de Pós-Graduação. Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica. Disponível em: <<http://www.depog.cefetpr.br/index.htm>> Acesso em: em 30 jul. 2001a.

CEFET-PR sedia encontro internacional. Cefet Notícias, Curitiba, 29 maio 2001b. n. 11, p. 6.

CEFET-PR. Departamento de Pós-Graduação e Pesquisa. Relatório de docentes afastados para pós-graduação. Curitiba, ago. 2001c.

CHAFFEE, Ellen Earle. Three models of strategy. Academy of Management Review, v. 10, n. 1, p. 89-98, 1985.

CHAFFEE, Ellen Earle; TIERNEY, William G. Collegiate culture and leadership strategies. New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company, 1988.

CHANDLER, A. D. Strategy and structure: chapters in the history of the American

industrial enterprise. Cambridge: MIT Press, 1962.

CHILDERS, M. E. What is political about bureaucratic-collegial decision-making. *Review of Higher Education*, v. 5, p. 25-45, 1981.

CINQUENTA e dois anos de Ascefet. Informativo Ascefet, Curitiba, ago. 2001. n. 8, p. 1.

CLEGG, Stewart R. Frameworks of power. London: Sage Publications, 1989.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. Leadership and ambiguity: the American College President. New York: McGraw-Hill, 1974.

COLAÇÃO de grau da primeira turma do Programa Especial de Formação Pedagógica. Cefet Jornal, Curitiba, jul. 2000. n. 4, p. 24.

CORDEIRO. Arildo Dirceu. Depoimentos. Cefet Jornal Especial 90 Anos, Curitiba, set. 1999, p. 6.

CRUBELLATE, João Marcelo. Cultura organizacional, dependências de poder e adaptação ambiental: estudo comparativo de casos na UEM. Curitiba, 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

CRUBELLATE, João Marcelo; MACHADO-DA-SILVA. Mudança ambiental e adaptação organizacional: estudo comparativo de casos departamentais na UEM. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 37-60, set./dez., 1998a.

_____. Valores/crenças e interesses como mediadores de adaptação organizacional à mudança ambiental: estudo comparativo de casos. In: **XXII Encontro Anual da ANPAD** (1998: Foz do Iguaçu). Anais. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998b [CD-Rom].

CRUBELLATE, João Marcelo; MENDES, Ariston Azevedo. Cultura organizacional: variável ou metáfora? Eis a questão. **Revista de Estudos Organizacionais**. Maringá, v. 1, n. 1, p. 39- 52, jan./jun., 2000.

CURSO Pró-técnico. Revista do Cefet-PR. Curitiba: Divisão de Recursos Didáticos do Cefet-PR, 1994.

CYERT, Richard; MARCH, James G. A behavioral theory of the firm. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.

DAVIDSON, William R.; BROWN, Paul L. **Retailing management**. New York: The Ronald Press Company, 1988.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-169, 1983.

ELEIÇÃO define os novos chefes de departamento. **Cefet Jornal**, Curitiba, dez. 1998. n. 9, Reportagem, p. 15.

ENSINO técnico será estendido a 3.º grau. **Folha de São Paulo**, 18 abr. 1997. Folha Cotidiano, p. 3.

ENZ, Cathy A. The role of value congruity in intraorganizational power. **Administrative Science Quarterly**, v. 33, p. 284-304, 1988.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 1967.

FARIA, José Henrique. **Relações de poder nas organizações e nas instituições da sociedade**. 2. ed. Curitiba: Criar, 1987.

FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. **Cultura organizacional e dependências de poder: a mudança estrutural no Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina S.A. – CIASC**. Florianópolis, 1996. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina.

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos. **O que é o CTINFRA?** Disponível em: <http://www.finep.gov.br/fundos_setoriais/infraestrutura/o_que_e.htm> Acesso em: 18 mar. 2002.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Estórias, mitos, heróis – cultura organizacional e relações do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 7-18, out./dez. 1987.

_____. O desvendar da cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria [et al.] **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989, p. 15-27.

FERRO, José Roberto. **Decifrando cultura organizacional**. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.

FREITAG, Bárbara; ROUANAT, Sérgio P. (Orgs.) **Habermas: sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Curso de Estatística**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991.

FUNCEFET completa dois anos de atuação. **Cefet Jornal**. Curitiba, jul. 1999. n. 5, Reportagem, p. 10.

FUNCEFET inaugura Centro de Aperfeiçoamento. **Informativo Funcefet-PR**. Curitiba, jun. 2001. n. 1, p. 1.

GEERTZ, Clifford. **Interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GEREC acompanha atuação de ex-alunos nas empresas. **Cefet Notícias**, Curitiba, 20 mar. 2001. n. 3, p. 7.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOODENOUGH, Ward H. **Culture, language and society**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1971.

GOULDNER, Alvin. Reciprocity and autonomy in functional theory. *In*: DEMERATH, N. J.; PETERSON, R. A. (Orgs.). **System, change and conflict**. New York: Free Press, p. 141-170, 1967.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN Yvonna S. **Handbook of organizational studies**. London: Sage Publications, p. 105-117, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Temo Brasileiro, 1989.

HALLIDAY, Tereza Lúcia. Declarações de objetivos e legitimação organizacional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 25-34, nov. 1990/jan. 1991.

HAMPTON, David R. **Administração contemporânea**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

HARDY, Cynthia; CLEGG, Stewart R. Alguns ousam chamá-lo de poder. *In*: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. v. 2. São Paulo: Atlas, p. 260-289, 2001.

HATCH, Mary Jo. The dynamics of organizational culture. **Academy of Management Review**, v. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

_____. **Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. New York: Oxford University Press, 1997.

HININGS, C. R.; GREENWOOD, Royston. **The dynamics of strategic change**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

HISTÓRICO do Cimco. Disponível em: <<http://www.cefetpr.br/cimco/porquecimco.htm>> Acesso em: em 30 jul. 2001.

KALBERG, Stephen. Max Weber's types of rationality: cornerstones for the analysis of rationalization processes in history. *American Journal of Sociology*, v. 85, n. 5, p. 1145-1179, 1980.

KARPIC, Lucien. Sociologie, economie, politique et but des organizations de production. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 13, p. 299-324, 1972.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora da USP, 1980.

LEITÃO, Sérgio Proença. Indicadores de desempenho na universidade: uma avaliação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 55-72, abr./jun. 1987.

_____. Estrutura, cultura e desempenho organizacional na universidade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 31-43, nov. 1989/jan. 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude G. Social structure. In: KROEBER, A. L. **Anthropology today**. Chicago: University Press, p. 321-390, 1952.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de tecnólogos: lições da experiência atual e perspectivas. **Boletim Técnico do Senac**. São Paulo, v. 25, n. 3, set./dez. 1999.

LORSCH, J. W. Managing culture: the invisible barrier to strategic change. **California Management Review**, v. 28, n. 2, p. 95-109, 1986.

LUKES, Steven. **O poder: uma visão radical**. Brasília: Editora da UnB, 1980.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Modelos burocráticos e políticas e estrutura organizacional de universidades. **Temas de administração universitária** – Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração NUPEAU, Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, p. 78-90, 1991.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da Configuração estrutural da indústria calçadista de Novo Hamburgo. In: FENSTERSEIFER, Jaime E. (Org.). **O complexo calçadista em perspectiva: tecnologia e competitividade**. Porto Alegre: Ortiz, p. 217-242, 1995.

_____. **Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica**. Organizações e Sociedade, Salvador v. 4, n. 7, dez., p. 97-114, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da; FERNANDES, Bruno H. Rocha. Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In:

XXII Encontro Anual da ANPAD (1998: Foz do Iguaçu). Anais. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998 [CD-Rom].

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Dynamics of culture change**. New Haven, CO: Yale University Press, 1945.

MANNHEIM, Karl **Sociologia sistemática**: uma introdução ao estudo da sociologia. São Paulo: Pioneira, 1962.

MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. **Ambiguity and choice in organizations**. Bergen, Norway: Universitetsforlaget, 1976.

MARINHO, Maria de Salette Corrêa. A questão dos objetivos nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 5-22, abr./jun. 1990.

MARTIN, Joanne. **Cultures in organizations**: three perspectives. New York: Oxford University Press, 1992.

MARTINS, Carlos B. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 39, p. 58-82, set./nov. 1998.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

McGREGOR, D. V. **The human side of enterprise**. New York: McGraw-Hill, 1960.

MERTON, Robert K. Funciones manifiestas y latentes. In: MERTON, Robert K. **Teoria y estructura sociales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.

MERTON, Robert K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview**: a manual of problems and procedures. 2. ed. New York: Free Press, 1990.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

MEYER, J.; SCOTT, W. Richard. (Eds.). **Organizational environments**: ritual and rationality. London: Sage Publications, 1983.

MEYERSON, Debra; MARTIN, Joanne. Cultural change: an integration of three different views. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 6, p. 623-647, 1987.

MEC visita o Cefet-PR. **Cefet Notícias**, Curitiba, 7 jul. 2000. n. 21. Informações do Sistema Cefet-PR, p. 2.

MICHELS, Robert. **Parties Political**. New York: Dover, 1959.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Expansão da Educação Profissional. **Proep prepara aluno para o mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/oqueproe.shtm>> Acesso em 20 mar. 2002a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. **Cursos seqüenciais**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/cursos/sequen.shtm>> Acesso em 5 abr. 2002b.

MINTZBERG, Henry. The organization as political arena. **Journal of Management Studies**, v. 22, n. 2, p. 136-154, 1985.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOUZELIS, Nicos P. Organización y burocracia. **Barcelona: Península, 1973**.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, Fernando C. Prestes; PEREIRA, Luiz C. Bresser. Introdução à organização burocrática. **6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988**.

MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. (Orgs.) [*et al*]. Cultura organizacional e cultura brasileira. **São Paulo: Atlas, 1997**.

NETTO, Eden Januário; BRESCIANINI, Ernani A.; LOPES, Heitor S. Um modelo de interação escola-empresa. **Revista de Administração**, São Paulo, n. 25, v. 1, p. 162-164, jan./mar. 1990.

NETTO, Eden Januário; BASSO, Cion C.; CONCEIÇÃO, Zely da. Interação escola-empresa no Cefet-PR. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, n. 3, p. 139-150, ago. 1998.

NETTO, Eden Januário. Compromisso com o Cefet-PR. **Jornal Semanal Vote Certo**, Curitiba, 3 a 9 nov. 1999. n. 3, p. 1.

_____. Novo Diretor-Geral é empossado no Cefet-PR. **Cefet Jornal**, Curitiba, maio 2000. n. 2, Especial, p. 12-13.

_____. Os Cursos de Tecnologia e suas diretrizes curriculares. **Cefet Notícias**, Curitiba, 15 maio 2001a. n. 9, Mensagem do Diretor-Geral, p. 1.

_____. Diretor-Geral reafirma missão social do Cefet-PR. **Cefet Notícias**, Curitiba, 14 ago. 2001b. n. 17, Notas da Direção, p. 2.

_____. O marketing no Cefet-PR. **Cefet Notícias**, Curitiba, 8 maio 2001c. n. 8, Mensagem do Diretor-Geral, p. 2.

_____. Mensagem do Diretor-Geral. **Cefet Notícias**, Curitiba, 10 jul. 2001d. n. 16, p. 2.

NOVO Conselho Diretor toma posse no Cefet-PR. **Cefet Jornal**, n. 1, mar. 2000. Reportagem, p. 13.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

ONGARATTO, Vilson. Capital humano e financeiro embasam a boa política pedagógica. **Cefet Jornal**, Curitiba, mar. 2000. n. 1, Entrevista, p. 8.

ORÇAMENTO do Cefet-PR. Cefet Jornal, Curitiba, 3 abr. 2001. n. 5, p. 1.

PAGAR a taxa não é legal. Informativo Só Stress. **Jornal do Diretório Central dos Estudantes do Cefet-PR.** Curitiba, ago. 2001. Edição Especial, p. 1.

PARCERIA Cefet-PR/Siemens resulta em moderno centro de pesquisa. Cefet Jornal, Curitiba, out./nov. 1999. n. 8, p. 17.

PARSONS, Talcott. Sugestão para um tratado sociológico da teoria da organização. In: **ETZIONI, Amitai.** Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo: Atlas, 1976.

PAULO Renato inaugura ampliação da Unidade. **Cefet Notícias**, Curitiba, 14 ago. 2001. n. 17, Cursos/Eventos, p. 9.

PERROW, Charles. Análise organizacional: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1970.

_____. The Analysis of goals in complex organizations. American Sociological Review, v. 26, p. 854-866, dez. 1961.

PETTIGREW, Andrew M. A cultura das organizações é administrável? *In*: **FLEURY, Maria Tereza L.; FISCHER, Rosa M. (Coord.).** Cultura e poder nas organizações. São Paulo: Atlas, 1989.

PIQUE: processo institucional da qualidade em educação. Curitiba, nov. 1996. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, p. 7. Fascículo.

PIQUE: processo institucional da qualidade em educação. Cefet Jornal, Curitiba, dez. 1999. n. 9, p. 14.

PIROLLA, Cleonice Mendonça. Formação profissional visando à qualidade de vida é política da Dresd. **Cefet Jornal**, Curitiba, out./nov. 1999. n. 8, Reportagem, p. 18. Entrevista.

PROJETO Cimco já tem 24 multiplicadores. **Cefet Jornal**, Curitiba, mar. 1998a. n. 2, Saúde, p. 5.

PROJETO Pescar procura integração das escolas às empresas no Paraná. **Cefet Jornal**, Curitiba, maio 1998b. n. 4, Gerais, p. 14.

PROGRAMA Jovem Empreendedor lança atividades para 98. Cefet Jornal, Curitiba, abr. 1998. n. 3, Gerais, p. 14

PROGRAMA de qualificação profissional para o setor automotivo é avaliado com sucesso. Cefet Jornal, Curitiba, maio 1999. n. 3, Gerais, p. 8.

PROGRAMA Especial de Formação Pedagógica. Disponível em: <<http://www.cofop.com.br/Ensino/historico.html>> Acesso em: 31 jul. 2001.

PROVIS, Chris. Unitarianism, pluralism, interests and values. British Journal of Industrial Relations, v. 34, n. 4, p. 473-495, 1996.

QUELUZ, Gilson Leandro. Concepções de ensino técnico na República velha: estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto

Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1909-1930). São Paulo, 2000. 274 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

QUINN, James Brian. Strategies for change. In: MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. The strategy process. 2. ed., Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1991.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. Structure and function in primitive society. London: Cohen and West, 1952.

RAJAGOPALAN, Nandini; SPREITZER, Gretchen M. Toward a theory of strategic change: a multi-lens perspective and integrative framework. Academic of Management Review, v. 22, n. 1, p. 48-79, 1996.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Administração e contexto brasileiro. São Paulo: FGV, 1983.

RANSON, S.; HININGS, C. R.; GREENWOOD, Royston. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 01-17, 1980.

RETOMADA de nossa caminhada. Cefet Notícias, Curitiba, 6 ago. 2001. Edição Extra.

REVISTA de Educação Profissional. **Educação profissional**: formação e qualificação para o mercado de trabalho. Brasília: Ministério da Educação/PROEP. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/revi98.pdf>> Acesso em 20 mar. 2002.

REVISTA de Educação Profissional. Brasília: **Ministério da Educação/Proep**. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/revista3.pdf>> Acesso em 20 mar. 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry [et al.] Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Suzana Braga. Processo decisório em universidades: Teoria III. **Revista de Administração Pública**, v. 19, n. 4, out./dez. 1985, p. 60-75.

_____. **O chefinho, o telefone e o bode**: autoritarismo e mudança cultural no setor de telecomunicações. Belo Horizonte, 1991. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais.

ROMANO, Cezar A. Vice-diretor analisa a educação superior como processo continuado e vinculado ao mundo do trabalho. **Cefet Jornal**, Curitiba, maio 1999. n. 3, Gerais, p. 9. Entrevista.

SCHEIN, Edgard H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. **Revista Educação Brasileira/CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, v. 18, n. 37, 1996, p. 11-45.

SCOTT, W. Richard. **Organizations: rational, natural and open systems**. 3 ed. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1992.

_____. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications Inc. 1995.

SECRETÁRIO da Semtec visita o Cefet-PR. **Cefet Jornal**, Curitiba, out. 2000. n. 6, Reportagem, p. 10.

SELEME, Acyr. Abordagem cultural e o estudo do poder em organizações. *In: Encontro da ANPAD* (13.º: 1989: São Paulo). Anais. Belo Horizonte: ANPAD, v. 2, p. 941-945, 1989.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart; KIDDER, Louise H. (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 4 ed. São Paulo: EPU, 1987, v. 2: Medidas na pesquisa social.

SELZNICK, Philip. Fundamentos da teoria de organização. *In: ETZIONI, Amitai. Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas, p. 30-43, 1976.

SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.

SMIRCICH, Linda; STUBBART, Charles. Strategic management in an enacted world. **Academic of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.

SNODGRASS, C. R. **Cultural influences on strategic control system requirements.** Pittsburgh, 1984. (Ph.D. dissertation) – University of Pittsburgh.

SOLLAK, José. Ascefet e Funcefet integradas no desenvolvimento da Instituição. **Cefet Jornal Especial 90 Anos**, Curitiba, set. 1999, p. 11.

SOUZA, Paulo Renato. Paulo Renato inaugura ampliação da Unidade. **Cefet Notícias**, Curitiba, 14 ago. 2001. n. 17, Divulgando, p. 9.

SPSS. **SPSS for Windows: base system user's guide & professional statistics.** Release 6.0. Ontario, SPSS, 1993.

STABELL, Charles B.; FJELDSTAD, Oystein D. Configuring value for competitive advantage: on chains, shops and networks. **Strategic Management Journal**, v. 19, p. 413-437, 1998.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração.** 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1995.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica.** São Paulo: Atlas, 1970.

TÉCNICOS da Brahma recebem certificação. Cefet Jornal, Curitiba, set. 2000. n. 5, Reportagem, p. 9.

TEM início a construção do *campus* Ecoville. **Cefet Jornal**, Curitiba, jul. 2000. n. 4, Reportagem, p. 16.

THOMPSON, J. D.; McEWEN, William J. Objetivos organizacionais e ambiente. In: ETZIONI, Amitai. **Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais.** São Paulo: Atlas, p. 177-187, 1976.

TOMEI, Patrícia; BRAUNSTEIN, Marcelo. **Cultura organizacional e privatização: a dimensão humana.** São Paulo: Makron Books, 1993.

TRICE, Harrison M.; BEYER, Janice M. **The cultures of work organizations.** New Jersey: Prentice Hall, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLER, Ângela. Interação universidade e empresa: mitos e fatos. *In: Informe PADCT*, Brasília, ano V, n. 21, p. 9-10, out. 1995.

VAMOS cuidar do que é nosso. **Cefet Jornal**, Curitiba, 2. quin. maio 1997. n. 5, Reportagem, p. 12.

VELHO, Sílvia. **Relações universidade-empresa: desvelando mitos**. Campinas: Autores Associados, 1996.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia no Cefet-PR**. Curitiba: 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

WATSON, Gregory H. **Benchmarking estratégico**. São Paulo: Makron Books, 1994.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

_____. **The theory of social and economic organization**. New York: The Free Press, 1947.

WEICK, Karl E. Organizational culture as a source of high reliability. **California Management Review**, v. 29, n. 2, p. 112-127, 1987.

WHIPP, Richard; ROSENFELD, Robert; PETTIGREW, Andrew. Culture and competitiveness: evidence from two mature UK industries. **Journal of Management Studies**, v. 26, n.6, p. 561-585, 1989.

WILKINS, Alan; OUCHI, William. Efficient cultures: exploring the relationship between culture and organizational performance. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, p. 468-481, 1983.

WRIGHT, Peter; KROLL, Mark J.; PARNELL, John. **Administração estratégica: conceitos**. São Paulo: Atlas, 2000.

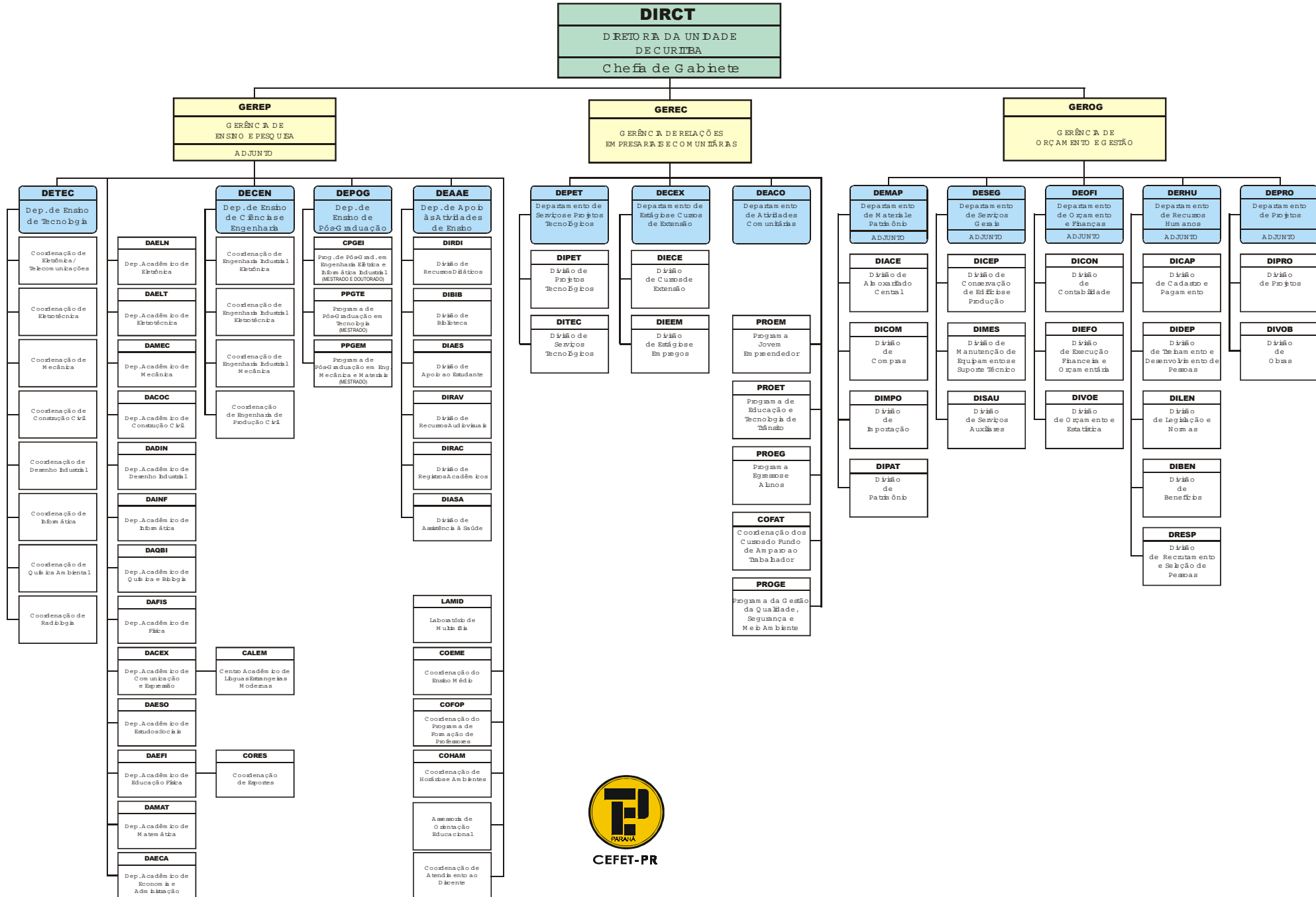
YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALD, Mayer N. Political economy: a framework for comparative analysis. *In*: ZALD, Mayer N. (Org.). **Power in organizations**. Nashville, TE: Vanderbilt University Press, 1970.

SUMÁRIO DOS ANEXOS

ANEXO 1 – Organograma Atual da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	275
ANEXO 2 – Solicitação de Autorização para Pesquisa ao Cefet-PR	276
ANEXO 3 – Lista de Documentos Consultados	278
ANEXO 4 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	280
ANEXO 5 – Fichas de Avaliação dos Atributos das Categorias Analíticas Identificados na Análise Documental	283
ANEXO 6 – Quadros de Relação entre as Categorias Analíticas	289
ANEXO 7 – Carta de Apresentação para a Solicitação de Entrevista	300
ANEXO 8 – Medianas das Notas Atribuídas pelos Dirigentes aos Atributos das Categorias Analíticas Identificados na Análise Documental	301
ANEXO 9 – Dados Diversos sobre a Unidade de Curitiba do Cefet-PR	308
ANEXO 10 – Total de Docentes da Unidade de Curitiba do Cefet-PR Estratificados por Departamento, Regime de Trabalho, Carreira e Formação	311
ANEXO 11 – Relação entre os Objetivos e as Estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR	312
ANEXO 12 – Organograma Atual do Sistema Cefet-PR	318
ANEXO 13 – Organograma da Unidade de Curitiba do Cefet-PR antes da Reestruturação Administrativa	319

ANEXO 1 – Organograma Atual da Unidade de Curitiba do Cefet-PR



ANEXO 2

Solicitação de Autorização para Pesquisa ao Cefet-PR

Curitiba, 19 de abril de 2001.

Ilmo. Sr.

Prof. Dr. Eden Januário Netto

Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

Curitiba - PR

Prezado Senhor Diretor,

Informamos que o estudante Márcio Jacometti, sob dedicação exclusiva do Mestrado em Administração – Estratégia e Organizações, desta Universidade Federal do Paraná, está desenvolvendo sua dissertação na área de Cultura Organizacional, com proposta de análise do grupo dirigente de uma Instituição de Ensino Superior.

Em sua dissertação procura identificar que fatores culturais influenciam a definição de objetivos e estratégias a nível organizacional. Portanto, solicitamos a colaboração de V. S.^a no sentido de autorizar a realização da pesquisa em questão, fornecendo-lhe as informações e permissões abaixo discriminadas, as quais serão imprescindíveis à viabilidade da pesquisa:

- a) Relação dos dirigentes da Unidade de Curitiba, discriminando cargo e regime de trabalho;
- b) Acesso a documentos internos, tais como planos de ação, relatórios de atividades setoriais, atas de reuniões departamentais, organogramas, comunicações internas, entre outros;
- c) Permitir a realização de entrevistas com os dirigentes da Unidade de Curitiba, no nível estratégico e tático, a serem selecionados;

O momento para a coleta dessas informações seria entre os meses de maio e novembro, sendo realizado nas datas mais convenientes para o Cefet-PR.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa, ficando seu domínio restrito ao Mestrando e seu Orientador. A divulgação dessas informações, bem como das conclusões obtidas por meio da análise, somente se dará mediante prévia autorização da Diretoria do Cefet-PR, preservando assim os interesses da Instituição de Ensino Superior e o respeito a padrões éticos acadêmicos. Ao término da pesquisa, os resultados estarão disponíveis para sua apreciação e consulta.

Na expectativa de sua melhor atenção ao nosso pleito, antecipamos nossos agradecimentos e colocamos-nos à disposição para informações complementares.

Cordialmente,

Prof. Clóvis L. Machado-da-Silva
Coordenador do CEPPAD/UFPR

ANEXO 3

Lista de Documentos Consultados

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ

Conselho Diretor: Atas de reuniões dos anos de 1999 a junho de 2001.

Conselho de Ensino: Atas de reuniões dos anos de 1996 a agosto de 2001.

Cefet Jornal: Exemplares de dezembro de 1996 a dezembro de 2000.

Jornal Cefet Notícias: Exemplares de março a agosto de 2001.

Jornal Semanal Vote Certo: Exemplares de 28 de outubro a 18 de novembro de 1999.

Cefet em Revista: Divulgação dos novos Cursos Superiores de Tecnologia, 1998.

Revista do Cefet-PR: Divulgação interna e externa, 1994.

Revista sobre os 90 anos do Cefet-PR: Edição Comemorativa, 23 de setembro de 1999.

Relatório de Atividades da Diretoria de Ensino do Cefet-PR de 1999.

Relatórios de Atividades da Diretoria de Relações Empresariais do Cefet-PR de 1997 a 1999.

Relatório de Atividades da Gerência de Relações Empresariais e Comunitárias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR de 2000.

Relatório de Atividades da Gestão do Sistema Cefet-PR de 2000.

Relatórios da Seção de Treinamento e Desenvolvimento de 1997 a 1999.

Relatório da Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas de 2000.

Prestação de Contas e Relatórios de Atividades da Funcefet-PR de 1997 a 2000.

Planos de Ação da Funcefet-PR de 1999 a 2001.

Informativo sobre a Funcefet-PR de junho de 2001.

Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística de 1997 a julho de 2001.

Departamento de Recursos Humanos da Unidade de Curitiba do Cefet-PR: Relação de Docentes por Departamento em 18 de maio de 2001, Resumo Geral sobre os Recursos Humanos do Sistema Cefet-PR de maio de 2001, Lista de Funções da Diretoria-Geral do Sistema Cefet-PR e da Unidade de Curitiba, em 25 de julho de 2001.

Departamento de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa: Relação de Professores da Unidade de Curitiba Afastados para Pós-Graduação em 24 de agosto de 2001.

Fascículo Informativo da Diretoria-Geral sobre os Cursos Superiores de Tecnologia: o desafio de uma nova proposta, 2000.

Fascículo Informativo sobre o Pique – Processo Institucional da Qualidade em Educação, novembro de 1996.

Regimento Interno das Unidades de Ensino Descentralizadas do Cefet-PR, aprovado pela Deliberação 06/95, do Conselho Diretor do Cefet-PR, de 31 de março de 1995.

Suplemento contendo o Regime Jurídico Único e Legislação Conexa, editado pela Direção-Geral do Cefet-PR, em 1995.

Fascículo Informativo sobre a Legislação Básica do Cefet-PR, editado pela Direção-Geral do Cefet-PR, em 2000.

Fascículo Informativo sobre o Cefet-PR (em espanhol) de 1996.

Fascículo Informativo sobre o Cefet-PR: Tecnologia com Humanismo, de 2001.

Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do Ensino de 2.º Grau, de 1993.

Regulamento da Avaliação de Desempenho e Progressão Funcional dos Docentes do Cefet-PR, aprovado pela Deliberação 05/90, de 30 de março de 1990.

Normas para Avaliação de Desempenho do Estágio Probatório, aprovadas pela Deliberação 24/91, de 04 de outubro de 1991.

Folhetos publicitários diversos sobre as atividades da Instituição de 1999 a 2001.

Folder publicitário contendo dados sobre a Missão, Visão, Valores e Objetivos da Instituição, de agosto de 2001.

Organogramas da Instituição antes e depois da Reestruturação Administrativa realizada em março de 2000.

Site da Instituição e seus desdobramentos consultados na Internet: www.cefetpr.br, www.cefetpr.br/indexctb.htm, www.cpgei.cefetpr.br, www.ppgte.cefetpr.br, www.ppgem.cefetpr.br, www.cofop.com.br, www.cepro.cefetpr.br, www.secce.cefetpr.br.

Matérias sobre a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Folha de São Paulo, de 12 de fevereiro de 1996 a 12 de dezembro de 2000.

Programa de Gestão da Qualidade, Segurança e Meio Ambiente: documentos diversos sobre a Cooperação Técnica entre o Cefet-PR e a GTZ/DGQ (Associação Alemã de Cooperação Técnica/Associação Alemão para a Qualidade), de 1996 a 2001.

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GRUPO DIRIGENTE

Data: / /

I. Dados de Caracterização do Respondente. Assinale um “X” na alternativa correspondente:

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Titulação:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

3. Carreira:

() Professor de 1.º e 2.º Graus () Professor do Ensino Superior () Técnico-Administrativo

4. Regime de Trabalho:

() 20 horas
Exclusiva

() 40 horas

() Dedicção

Preencha o campo a seguir conforme o caso:

5. Cargo ou Função atual:

II. Questões de Entrevista:

Introdução: Você avaliou aqui os credos básicos, os interesses, os objetivos e as estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR. Esses dados foram obtidos por meio de uma análise documental realizada em diversas fontes internas da Instituição.

1. Dos credos que você considerou mais importantes para a Instituição, por que você considerou como mais importantes? Poderia citar algum exemplo?

2. Existem outros credos que você julga necessário serem desenvolvidos pela

- Instituição? Por quê? Qual o grau de importância que você atribui? Dos credos detectados, existe algum que não está colocando adequadamente?
3. O que significa para você a expressão: “Tecnologia e Humanismo”? Que é um *slogan* sempre presente nos informativos do Cefet-PR.
 4. Da mesma forma, por quê você considerou como os interesses mais importantes?
 5. Existem outros interesses que deveriam ser mencionados? Quais seriam eles e qual o grau de importância que você atribui? Por quê?
 6. Por que você considerou os objetivos como mais importantes para a Unidade de Curitiba do Cefet-PR?
 7. Dos objetivos mencionados, existem alguns com os quais você não concorda? Por quê?
 8. Na sua opinião, existem outros objetivos que deveriam ser mencionados? Quais seriam eles e qual o grau de importância que você atribui? Por quê?
 9. Entre as principais estratégias que estão sendo executadas para alcançar os objetivos, você considerou como mais importantes. Por quê?
 10. Das estratégias mencionadas, existem algumas com as quais você não concorda? Por quê?
 11. Existem outras estratégias que deveriam ser mencionadas? Quais seriam elas e qual o grau de importância que você atribui? Por quê?
 12. Na sua opinião, a definição de objetivos e estratégias é mais influenciada pelos interesses ou pelos credos básicos? Por quê?
 13. Na sua opinião, como a Unidade de Curitiba do Cefet-PR tem se posicionado diante da concorrência e da escassez de recursos?

14. A missão do Cefet-PR, assumida no Planejamento Estratégico elaborado em maio/2001 para os próximos anos é:

“Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para desenvolvimento social e tecnológico”.

Qual a avaliação que você faz desta missão? Há algo que você acredita que poderia ser introduzido ou retirado desta definição, a fim de melhorá-la? Em que poderia melhorar?

15. Na sua opinião, qual o significado da reestruturação administrativa da Unidade de Curitiba do Cefet-PR para alcançar os seus objetivos? Os procedimentos adotados foram adequados?

16. Existem incentivos suficientes para que o professor se envolva em atividades de pesquisa e extensão, além das atividades de ensino? Justifique:

17. Quais são as atividades acadêmicas que você considera mais importantes e por quê?

ANEXO 5 – Fichas de Avaliação dos Atributos das Categorias Analíticas Identificados na Análise Documental

1. A Diretoria do Cefet-PR vem procurando eleger alguns credos básicos, que deveriam retratar as crenças e os valores compartilhados por toda a Instituição. De acordo com sua visão, avalie o grau de importância de cada um dos credos relacionados na tabela abaixo, assinalando com um “X”, levando-se em conta a ordem de importância entre eles:
- 2.

[illegible]

4. A Gestão atual definiu, para a Unidade de Curitiba do Cefet-PR alcançar nos próximos anos, os objetivos relacionados na tabela abaixo. De acordo com sua visão, avalie o grau de importância de cada um dos objetivos discriminados, assinalando com um “X”, levando-se em conta a ordem de importância entre eles:

[illegible]

2. No quadro abaixo, relacione, de acordo com a sua percepção, os objetivos com os interesses que estão associados a eles, preenchendo o campo correspondente quando houver relação.

OBJETIVOS	INTERESSES							
	Complementação salarial	Capacitação	Autonomia	Reconhecimento profissional	Benefícios sociais	Progressão na carreira	Controle do processo	Não existe relação
Aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo à demanda da sociedade								
Formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino (níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, ensino médio, ensino superior de graduação e pós-graduação e formação de professores) para os diversos setores da economia continuamente								
Ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004								
Aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004								
Modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004								
Desenvolver a cultura empreendedora na formação dos alunos na Gestão 2000-2004								
Criar e manter uma cultura da qualidade para permear profundamente os currículos dos cursos e todas as atividades acadêmicas, a partir de 1996								

Promover campanhas de conscientização para preservação do patrimônio público e economia de energia													
Implementar e manter o Programa Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/Qualidade de Vida para executar projetos de assistência social													
Propiciar uma infra-estrutura de apoio para melhorar a qualidade de vida dos servidores													
Incentivar a continuidade dos estudos dos servidores constantemente													
Obter o apoio de diversos segmentos da sociedade para a transformação em Universidade Tecnológica													
Adotar o sistema de matrícula por disciplina e disponibilizar acompanhamento pedagógico aos alunos													

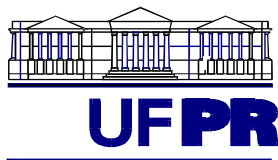
4. No quadro abaixo, relacione, de acordo com a sua percepção, as estratégias com os interesses que estão associados a elas, preenchendo o campo correspondente quando houver relação.

ESTRATÉGIAS	INTERESSES							
	Complementação salarial	Capacitação	Autonomia	Reconhecimento profissional	Benefícios sociais	Progressão na carreira	Controle do processo	Não existe relação
Buscar a reposição e a ampliação do quadro de servidores, de acordo com as necessidades da Instituição								
Promover o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de 1999								
Adaptar o corpo docente aos novos Cursos Superiores de Tecnologia e ao Ensino Médio								
Ampliar a Graduação e a Pós-Graduação conforme as necessidades do mercado								
Ofertar cursos para a formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica								
Ingressar no mercado do Ensino Médio								
Ingressar no mercado de Educação à Distância								
Atuar no mercado de formação profissional básica, técnica e educação continuada								

Implementar a Funcefet para agilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de 1997								
Manter a cobrança semestral da contribuição para manutenção de laboratórios e oficinas junto aos discentes								
Produzir materiais de limpeza e móveis utilizados em ambientes administrativos e em salas de aula								
Promover campanhas de conscientização para preservação do patrimônio público e economia de energia								
Implementar e manter o Programa Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/Qualidade de Vida para executar projetos de assistência social								
Propiciar uma infra-estrutura de apoio para melhorar a qualidade de vida dos servidores								
Incentivar a continuidade dos estudos dos servidores constantemente								
Obter o apoio de diversos segmentos da sociedade para a transformação em Universidade Tecnológica								
Adotar o sistema de matrícula por disciplina e disponibilizar acompanhamento pedagógico aos alunos								

ANEXO 7

Carta de Apresentação para a Solicitação de Entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Curitiba, 02 de outubro de 2001.

Prezado(a) Servidor(a),

Estamos desenvolvendo, junto ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração da UFPR, uma dissertação em nível de Mestrado na área de Cultura Organizacional com proposta de análise em uma Instituição de Ensino Superior.

O objetivo é identificar que fatores culturais influenciam a definição de objetivos e estratégias em nível organizacional, possibilitando uma maior compreensão da complexa dinâmica organizacional acadêmica.

Portanto, solicitamos a colaboração de V. S.^a no sentido de conceder entrevista relacionada com os tópicos da pesquisa em questão, fornecendo informações imprescindíveis à viabilidade da pesquisa.

Serão garantidos o anonimato e o sigilo quanto à sua participação e às respostas dadas. Além disso, o relatório final da pesquisa, sem conter nomes, posições ou perfis, somente será divulgado mediante prévia autorização da Diretoria do Cefet-PR⁴².

Na expectativa de sua melhor atenção ao nosso pleito, antecipamos nossos agradecimentos e colocamos-nos à disposição para informações complementares.

Cordialmente,

Prof. Márcio Jacometti
Mestrando do CEPPAD/UFPR

ANEXO 8

Medianas das Notas Atribuídas pelos Dirigentes aos Atributos das Categorias Analíticas Identificados na Análise Documental

Tabela A – Medianas Agrupadas das Notas Atribuídas pelos Dirigentes ao Conjunto de Categorias Analíticas

Grupo	Crenças/Valores	Interesses	Objetivos	Estratégias
Estratégico	8,42	8,71	8,74	8,12
Tático	8,29	8,07	8,32	7,81

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Para as medianas dos itens com valores acima da mediana agrupada foi atribuída maior importância relativa e para valores abaixo da mediana agrupada, menor importância relativa.

Tabela B – Medianas dos Itens Identificados para Crenças/Valores por Grupo de Dirigentes

Crenças/Valores	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Sustentabilidade	9	8
Qualidade	9	8
Interação escola-empresa ^a	9	8
Verticalização do ensino	9	9
Flexibilidade	9	9
Transparência	9	9,5
Expansão	9	8
Responsabilidade social	8	8,5
Disciplina	8	9
Desenvolvimento humano	8	9
Inovação	8	8
Empreendedorismo	8	8

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela C – Medianas dos Itens Identificados para Interesses por Grupo de Dirigentes

Interesses	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Capacitação	10	9,5
Progressão na carreira	9	9
Reconhecimento profissional	9	7,5
Complementação salarial	9	8
Autonomia	10	7,5
Benefícios sociais	8	9
Controle do processo	8	8,5

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

⁴² Este procedimento conta com o interesse e autorização da Diretoria do Cefet-PR.

Tabela D – Medianas dos Objetivos de Produção por Grupo de Dirigentes

Objetivos de Produção	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Aumentar a oferta de vagas dos cursos superiores em 50%, de 1997 a 2002, atendendo à demanda da sociedade ^a	9	7
Ampliar as atividades de extensão e buscar novas parcerias na Gestão 2000-2004 ^a	9	8
Aumentar e manter a realização de pesquisas na área tecnológica na Gestão 2000-2004	10	9
Formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia continuamente	8	10

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela E – Medianas dos Objetivos do Produto Final por Grupo de Dirigentes

Objetivos do Produto Final	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Modernizar os processos relacionados ao ensino na gestão 2000-2004	10	9
Alcançar o reconhecimento de todos os Cursos Superiores de Tecnologia junto ao Mec, até o final de 2002	10	9
Criar e manter a cultura da qualidade e empreendedora para permear os currículos dos cursos e as atividades acadêmicas, a partir de 1996	9	8
Diminuir a evasão escolar e a repetência continuamente	8	7
Propiciar à comunidade cefetiana novas perspectivas profissionais de aprendizagem e de contato com outras culturas	8	8

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela F – Medianas dos Objetivos Societais por Grupo de Dirigentes

Objetivos Societais Contribuir para o desenvolvimento tecnológico do setor empresarial na Gestão 2000-2004	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
	9	8
Manter a política social da Instituição na Gestão 2000-2004	8	9

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela G – Medianas dos Objetivos Sistêmicos por Grupo de Dirigentes

Objetivos Sistêmicos	Medianas
----------------------	----------

	Nível Estratégico	Nível Tático
Descentralizar a estrutura de gestão orçamentária e administrativa a partir de 2000	9	9
Aumentar a participação da Unidade de Curitiba do Cefet-PR na obtenção de recursos financeiros do Governo Federal na Gestão 2000-2004	9	9
Ampliar a captação de recursos junto à comunidade e ao setor empresarial continuamente	9	8
Aumentar continuamente a infra-estrutura da Instituição na Gestão 2000-2004 com recursos próprios e do Governo	9	8
Reduzir despesas e custos para reverter ao ensino continuamente	9	8
Uniformizar estruturas, procedimentos e normas em todos os setores administrativos a partir de 2000	7	8

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela H – Medianas dos Objetivos Derivados por Grupo de Dirigentes

Objetivos Derivados	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Fortalecer e manter a imagem da Unidade de Curitiba do Cefet-PR no mercado na Gestão 2000-2004	10	9
Transformar o Cefet-PR em Universidade Tecnológica	9	9

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela I – Medianas das Estratégias de Recursos Materiais por Grupo de Dirigentes

Estratégias de Recursos Materiais	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Investir na manutenção e ampliação da infra-estrutura da Unidade de Curitiba, de acordo com suas necessidades	9	7,5
Implantar uma nova infra-estrutura para atividades de extensão	9	7
Implantar e ampliar laboratórios específicos em parceria com o setor produtivo	9	9
Elaborar e adquirir material didático para apoiar as atividades de ensino	9	9
Promover campanhas de conscientização para preservação do patrimônio público e economia de energia	9	8
Ampliar a biblioteca e melhorar os processos executados por ela	8	9
Propiciar uma infra-estrutura de apoio para melhorar a qualidade de vida dos servidores	8	8
Produzir materiais de limpeza e móveis utilizados em ambientes administrativos e em salas de aula	6	7

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela J – Medianas das Estratégias de Recursos Humanos por Grupo de Dirigentes

Estratégias de Recursos Humanos	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Estimular e viabilizar as atividades de extensão junto aos docentes ^a	9	7
Promover a qualificação permanente do servidor, visando à incorporação de novas competências	10	9
Estimular e viabilizar as atividades dos grupos de pesquisa	9	8
Adaptar o corpo docente aos novos Cursos Superiores de Tecnologia e ao Ensino Médio	10	8
Buscar a reposição e a ampliação do quadro de servidores, de acordo com as necessidades da Instituição	9	9
Incentivar a continuidade dos estudos dos servidores constantemente	9	8
Promover a capacitação docente em qualidade por meio do programa de cooperação com a DGQ/GTZ	9	7
Promover processos de avaliação dos servidores e institucional	8	9,5

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela K – Medianas das Estratégias de Recursos Tecnológicos por Grupo de Dirigentes

Estratégias de Recursos Tecnológicos	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Ampliar e aprimorar os meios de comunicação interna para a melhoria da ação administrativa e pedagógica	10	9
Realizar planejamento estratégico conjunto a partir de 2001	9	8,5
Implementar e atualizar sistemas informatizados para a gestão do ensino	9	10
Implementar a Reestruturação Administrativa na Unidade de Curitiba a partir de 2000	9	7,5

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela L – Medianas das Estratégias de Recursos Financeiros por Grupo de Dirigentes

Estratégias de Recursos Financeiros	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Implementar a Funcefet para agilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de 1997	10	9
Intensificar a ação institucional junto aos órgãos de governo	9	9
Distribuir os recursos orçamentários por Departamentos e Coordenações por meio de matriz de alocação de recursos	9	8
Manter a cobrança semestral da contribuição para manutenção de laboratórios e oficinas junto aos discentes	9	9
Aumentar a quantidade de alunos x hora-aula da Instituição de acordo com a disponibilidade docente	6	8

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

Nota: Não ocorreram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela M – Medianas das Estratégias de Produtos por Grupo de Dirigentes

Estratégias de Produtos	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Melhorar continuamente os processos institucionais relacionados com a formação dos alunos em todos os cursos ofertados	9	10
Estruturar com qualidade os Cursos de Graduação, atualizando currículos e mantendo a demanda por eles	9	8
Desenvolver pesquisas de novos processos, produtos e serviços em parceria com o setor produtivo	9	9
Aplicar o ensino tecnológico ao desenvolvimento local por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos mecanismos de interação escola-empresa	9	7,5
Operacionalizar programas de apoio tecnológico para as micro e pequenas empresas	9	8
Consolidar o egresso no mercado por meio da busca de ofertas de estágio e emprego	9	9
Apoiar a regulamentação da profissão de tecnólogo no Congresso Nacional	9	9
Promover o lançamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de 1999 ^a	9	7
Ofertar cursos para a formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica	8	9
Implementar o Programa Jovem Empreendedor	8	7
Implementar o Programa Institucional da Qualidade em Educação e realizar convênios com as Faculdades Alemãs	9	7
Promover recuperação no período letivo e turmas especiais durante as férias	7	8
Adotar o sistema de matrícula por disciplina e disponibilizar acompanhamento pedagógico aos alunos	8	6

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela N – Medianas das Estratégias de Mercados por Grupo de Dirigentes

Estratégias de Mercados	Medianas	
	Nível Estratégico	Nível Tático
Estimular a comunidade empresarial, que atua nas áreas dos cursos ofertados pela Unidade de Curitiba do Cefet-PR, a intensificar parcerias e realizar convênios ^a	10	7
Ingressar no mercado de Educação à Distância	10	8
Ampliar a Graduação e a Pós-Graduação conforme as necessidades do mercado	9	8
Praticar marketing institucional utilizando os diversos meios de comunicação e divulgar os resultados das ações	10	9
Prestar homenagens no Dia da Indústria às empresas que se destacaram no relacionamento com a Unidade de Curitiba do Cefet-PR	9	7
Obter o apoio de diversos segmentos da sociedade para a transformação em Universidade Tecnológica	7	9
Fortalecer a integração social interna e externa promovendo intercâmbios e eventos	8	8
Implementar e manter o Programa Cimco – Cefet Integrado na Multiplicação de Conhecimentos/Qualidade de Vida para executar projetos de assistência social	7	8
Atuar no mercado de formação profissional básica, técnica e educação continuada	8	8
Ingressar no mercado do Ensino Médio	6	6

Fonte: Fichas de avaliação preenchidas pelos entrevistados

^a Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

ANEXO 9 – Dados Diversos sobre a Unidade de Curitiba do Cefet-PR

Tabela A – Taxa de Evasão* nos Cursos de Engenharia, Tecnologia, Técnicos e Ensino

Médio na Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1998 a 2000

CURSO	1998			1999			2000		
	Matr. Inicial	Matr. Final	% de evasão	Matr. Inicial	Matr. Final	% de evasão	Matr. Inicial	Matr. Final	% de evasão
Eng. Eletrônica	418	408	2,4	395	392	0,0	440	416	5,5
Eng. Eletrotécnica	421	413	1,9	409	404	1,2	453	426	6,0
Eng. Produção Civil	150	143	4,7	181	179	1,1	292	279	4,5
Eng. Mecânica	421	418	0,0	427	417	2,3	479	445	7,1
TOTAL	1420	1392	2,0	1412	1392	1,4	1664	1566	5,9
Tecn. Eletrônica	-	-	-	174	146	16,1	234	198	15,4
Tecn. Eletrotécnica	-	-	-	171	146	14,6	249	223	10,4
Tecn. Constr. Civil	-	-	-	172	152	11,6	250	218	12,8
Tecn. Mecânica	-	-	-	176	145	17,6	247	214	13,4
Tecn. Química Amb.	-	-	-	92	74	19,6	155	141	9,0
Tecn. Informática	-	-	-	59	58	1,7	81	74	8,6
Tecn. Móveis	-	-	-	70	58	17,1	126	116	7,9
Tecn. Artes Gráficas	-	-	-	72	61	15,3	135	131	3,0

Tecn. Radiologia	-	-	-	-	-	-	38	37	2,6
TOTAL	-	-	-	986	840	14,8	1515	1352	10,8
Téc. Eletrônica	1127	920	18,4	624	558	10,6	499	360	27,8
Téc. Eletrotécnica	1034	834	19,3	652	586	10,1	540	419	22,4
Téc. Des. Industrial	1051	895	14,8	569	507	10,9	458	210	54,1
Téc. Edificações	1010	818	19,0	603	518	14,1	441	328	25,6
Téc. Mecânica	1210	979	19,1	722	638	11,6	588	418	28,9
Téc. Telecomunic.	282	229	18,8	191	156	18,3	142	99	30,3
TOTAL	5714	4675	18,2	3361	2963	11,8	2668	1834	31,3
Ensino Médio	160	160	0	369	356	3,5	547	507	7,3

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da

Unidade de Curitiba do

Cefet-PR

Nota: A elevada evasão observada nos Cursos Técnicos decorre da suspensão de novas entradas, a partir de 1998, em função do processo de extinção dos cursos, bem como da migração de muitos alunos que concluíam o 3.º ano do 2.º grau para os novos Cursos de Tecnologia e outras áreas.

*A evasão foi caracterizada nos casos de transferências expedidas, abandonos e trancamentos de matrícula (sem considerar transferências recebidas). A evasão foi medida considerando-se as matrículas iniciais do 1.º semestre e finais do 2.º semestre de cada ano.

Tabela B – Demonstrativo das Aplicações dos Recursos da Contribuição Discente na Manutenção de Laboratórios e Desenvolvimento do Ensino, de 2000 e 2001

Unidade de Curitiba do Cefet-PR		1.º Sem/2000	2.º Sem/2000	1.º Sem/2001
Matrículas Realizadas		6.374	5.980	6.340
Valor Arrecadado (em R\$)		1.158.735,85		535.056,00
Ordem	Discriminação das Despesas	2000 (em R\$)		1.º Sem/01(R\$)
01	Auxílio financeiro a estudantes (alimentação, transporte e bolsa a alunos especiais)	150.000,00		182.000,00
02	Materiais e componentes utilizados em atividades práticas nos laboratórios e aulas práticas	285.473,00		100.091,74
03	GLP para laboratórios	19.604,41		7.039,18
04	Despesas com ambulatório médico-odontológico	83.674,00		17.847,78
05	Manutenção de equipamentos de ensino	58.475,00		23.370,72
06	Reformas e adequações em ambientes de ensino	245.666,04		202.758,32
07	Apoio e participação em atividades extraclasse e esportivas	-		2.527,50
08	Despesas para realização de visitas técnicas, seminários, eventos e formaturas	-		2.086,00
09	Produção de materiais impressos para o ensino	387.281,00		145.648,50
10	Insumos de informática para laboratórios	65.828,30		69.049,56
11	Aparelhos e equipamento de ensino	36.269,55		10.906,97
12	Materiais bibliográficos (livros e periódicos)	167.971,17		8.117,00
13	Móveis e utensílios para o ensino	26.869,39		6.863,99
TOTAL DAS DESPESAS		1.527.111,86		778.307,26

Fonte:

<http://www.cefetpr.br/gadir/demonstrativos/demonstrativoCT.htm>, acesso em 15/08/2001

Tabela C – Relação Candidato por Vaga nos Cursos Superiores de Tecnologia e de Engenharia da Unidade de Curitiba do Cefet-PR, de 1999 a 2001

Cursos Superiores de Tecnologia	Turno	(Vagas Ofertadas) / Relação Candidato por Vaga				
		1/1999	2/1999	1/2000	2/2000	1/2001
Eletrônica	Matutino	(40) 1,65	(40) 1,98	(40) 2,55	(30) 3,03	(30) 5,23
	Vespertino	(40) 0,53	-	-	-	-
	Noturno	(40) 6,28	(40) 5,85	(40) 7,33	(30) 6,90	(30) 6,63
Eletrotécnica	Matutino	(40) 0,53	(40) 1,35	(40) 1,68	(30) 2,57	(30) 3,37
	Vespertino	(40) 0,43	-	-	-	-
	Noturno	(40) 3,28	(40) 4,23	(40) 4,30	(30) 6,10	(30) 4,80
Construção Civil	Matutino	(40) 0,35	(40) 0,93	(40) 0,98	(35) 1,40	(35) 2,03
	Vespertino	(40) 0,28	-	-	-	-
	Noturno	(40) 1,45	(40) 2,18	(40) 2,45	(35) 2,97	(35) 2,51
Mecânica	Matutino	(40) 3,28	(40) 3,78	(40) 4,95	(30) 5,00	(30) 7,10
	Vespertino	(40) 1,28	-	-	-	-
	Noturno	(40) 10,60	(40) 8,73	(40) 10,40	(30) 9,87	(30) 12,07
Química Ambiental	Matutino	(40) 2,70	-	(40) 6,23	(17) 7,41	(20) 13,15
	Vespertino	-	-	-	-	-
	Noturno	(40) 4,83	(20) 8,25	(40) 3,40	(17) 11,00	(20) 13,15
Informática	Matutino	(40) 11,08	-	(40) 10,40	-	(15) 28,53
	Vespertino	-	(20) 13,20	-	(15) 16,27	-
Móveis	Matutino	(20) 3,40	(20) 2,50	(20) 3,15	(20) 2,70	(20) 4,05
	Noturno	(20) 4,60	(20) 4,20	(20) 4,55	(20) 4,20	(20) 4,95
Artes Gráficas	Matutino	(20) 6,20	(20) 5,25	(20) 6,50	(20) 4,90	(20) 10,70
	Noturno	(20) 10,95	(20) 7,90	(20) 11,60	(20) 9,40	(20) 11,75
Radiologia	Vespertino	-	-	(20) 10,60	(18) 8,83	(18) 13,28
Total por turno	Matutino	(280) 3,48	(200) 2,38	(280) 5,27	(182) 3,54	(200) 8,84
	Vespertino	(160) 0,63	(20) 13,20	(20) 10,60	(33) 12,21	(18) 13,28
	Noturno	(240) 5,70	(220) 5,66	(240) 5,99	(182) 6,86	(185) 7,51
Total	-	(680) 3,59	(440) 4,51	(540) 5,79	(397) 5,39	(403) 8,43
Cursos de Engenharia	Turno	1/1999	2/1999	1/2000	2/2000	1/2001
Eletrônica	Integral	(40) 18,95	(40) 12,18	(40) 18,75	(40) 13,93	(40) 24,38
Eletrotécnica	Integral	(40) 8,08	(40) 7,80	(40) 9,73	(40) 8,78	(40) 10,70
Mecânica	Integral	(40) 16,88	(40) 12,10	(40) 16,73	(40) 15,50	(40) 21,63
Produção Civil	Integral	(40) 11,30	(40) 7,33	(40) 12,15	(40) 8,25	(40) 12,95
Total	-	(160) 13,80	(160) 9,85	(160) 14,34	(160) 11,61	(160) 17,41

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios da Divisão de Orçamento e Estatística da

Unidade de Curitiba do Cefet-PR

ANEXO 13 – Organograma da Unidade de Curitiba do Cefet-PR Antes da Reestruturação Administrativa

Assessorias: (*) de Relações Interinstitucionais, de Reformulação dos Estatutos e Regimento, de Administração das UNEDs.

Coordenadoria de Planejamento: (**) de Obras, Equipamentos, Ensino e Fomento.

